ANTON ILICA, DORIN HERLO VIOREL BINE HICIU, CORINA UZUM ANA CURETEAN

(coordonatori)

O PEDAGOGIE PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR

Conspecte psihopedagogice pentru examenul de definitivare şi gradul didactic II

ÎNVĂŢĂTORI / INSTITUTORI

EDITURA UNIVERSITĂŢII „AUREL VLAICU" ARAD 2005

Coordonatorii mulţumesc instituţiilor colaboratoare, care au făcut posibilă apariţia acestui volum:

Universitatea „Aurel Vlaicu" Arad, Facultatea de Ştiinţe ale Educaţiei.

Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic

Inspectoratul Şcolar al Judeţului Arad

Casa Corpului Didactic Arad

Asociaţia învăţătorilor din Judeţul Arad

Designer copertă: Marian Şiclovan Tehnoredactare: Ana Curetean, Marian Şiclovan

Universitatea „Aurel Vlaicu" Arad Editura: Universităţii „Aurel Vlaicu" Arad

Tipar: Promun, Arad

Tiraj: 500 ex

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României:

O pedagogie pentru învăţământul primar / Anton Ilica, Dorin Herlo, Viorel Bine hiciu...

— Arad: Editura Universităţii Aurel Vlaicu, 2005 – 07 – 2005 Bibliogr.

ISBN 973 – 8363 – 91 – 8

I. Ilica, Anton

II. Herlo, Dorin

III. Bine hiciu, Viorel 159.922.7

371.3 37.015.3

ANTON ILICA, DORIN HERLO, VIOREL BINE HICIU, CORINA UZUM, ANA CURETEAN (coordonatori)

O PEDAGOGIE PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR

Conspectepsihopedagogice pentru examenul de

definitivare şi gradul didactic II

ÎNVĂŢĂTORI / INSTITUTORI

Tipografia „PROMUN” Arad Tel.: 0257/251711

UNIVERSITATEA „AUREL VLAICU „ARAD

FACULTATEA DE ŞTIINŢE ALE EDUCAŢ IEI

INSPECTORATUL ŞCOLAR AL JUDEŢULUI ARAD

O PEDAGOGIE PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR

Conspecte psihopedagogice pentru examenul de definitivare şi gradul didactic II

ÎNVĂŢĂTORI / INSTITUTORI

Volum coordonat de

ANTON ILICA, DORIN HERLO, VIOREL BINE HICIU, CORINA UZUM, ANA CURETEAN

EDITURA UNIVERSITĂŢII „AUREL VLAICU”.

ARAD, ’2005

AUTORII:

Coordonatori:

Ilica Anton, conferenţiar universitar, doctor în ştiinţe ale educaţiei, Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Herlo Dorin, conferenţiar universitar, doctor în ştiinţe ale educaţiei, Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Bine hiciu Viorel, institutor, inspector pentru învăţământul primar, Inspectoratul Şcolar Judeţean Arad

Uzum Corina, profesor, inspector pentru învăţământul primar, Inspectoratul Ş colar Judeţean Arad

Curetean Ana, învăţător, Şcoala Generală Nr. 3 Arad

Au realizat conspectele: Anghelin Ioana, institutor, Şcoala Generală Nr. 5 Arad Ban Ana-Maria, institutor, Liceul Pedagogic „Dimitrie Ţichindeal” Arad Bine hiciu Viorel, institutor, inspector pentru învăţământul primar, Inspectoratul Şcolar Judeţean Arad Bocu Ioan, institutor, Grup Şcolar Industrial Sebiş Bundiş Eleonora, institutor, Şcoala Generală Nr. 5 Arad Curetean Ana, învăţător, Şcoala Generală Nr. 3 Arad Fărcuţ Rodica, învăţător, Şcoala Generală Nr. 3 Arad Honţan Daniela, institutor, Şcoala Generală Nr. 6, Arad Iancic Gabriela, profesor, Liceul Pedagogic „D. Ţichindeal” Arad Lădariu Diana,

institutor, Şcoala Generală Nr. 5 Arad Mager Patricia, institutor, Şcoala Generală „Ioan Slavici” Şiria Maliţa Adriana, institutor, Şcoala Generală Nr. 6, Arad Marca Florina, institutor, Şcoala Generală „Ioan Slavici”, Şiria Mehelean Carmen, institutor, Şcoala Generală Nr. 5 Arad Nistor Andrada, institutor, Şcoala Generală Nr. 6, Arad Olariu Daciana-Teodora, institutor, Liceul Pedagogic „Dimitrie Ţichindeal”, Arad

Pascu Georgeta, institutor, Liceul Pedagogic „Dimitrie Ţichindeal” Arad Pop Traian, institutor, Grup Şcolar „Atanasie Marinescu” Lipova Roman Valeria, institutor, Şcoala Generală Nr. 6 Arad Stancu Alina, institutor, Şcoala Generală Nr. 2, Arad Şi măndan Alexandra, institutor, Şcoala Generală Nr. 4 „Ioan Slavici” Arad Toader Marieta, institutor, Şcoala Generală Nr. 5 Arad

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE

Apariţia unui volum adresat cadrelor didactice vizând problematica pedagogică constituie o nouă iniţiativă a colegilor noştri, care merită întreaga apreciere şi consideraţie. Volumul Conspecte pedagogice se adresează învăţătorilor, institutorilor, educatoarelor şi profesorilor care urmează sistemul de perfecţionare prin grade didactice din învăţământ. El este conceput pe baza Programei de Pedagogie şi elemente de psihologia copilului, aprobată de M. Ed. C, iar analiza temelor este realizată din perspectiva beneficiarilor, aşa cum înţeleg dânşii să trateze un subiect posibil pentru examenul de grad.

Trebuie să remarc un lucru extrem de valoros pentru ceea ce se întâmplă din punct de vedere publicistic şi didactic. Până la apariţia Conspectelor pedagogice, Colegiul Universitar Pedagogic de Institutori din cadrul universităţii noastre („Aurel Vlaicu" Arad) a elaborat alte două cărţi: Metodica activităţilor instructiv-educative în grădiniţă (2004) şi Didactica învăţământului preşcolar (2005). A fost un proiect valoros, un prim semnal de colaborare productivă dintre învăţământul superior arădean de stat şi învăţământul preuniversitar.

Volumul Conspecte pedagogice este elaborat de institutori, absolvenţi ai Colegiului Universitar Pedagogic din cadrul Universităţii „Aurel Vlaicu" din Arad, coordonaţi de cadre didactice universitare şi de către inspectori şcolari. Acum, Facultatea de Ştiinţe ale Educaţiei deschide o nouă perspectivă de relaţionare superioară. Interesele comune se înmănunchează în „produse" editoriale, sub sigla Editurii „Universităţii Aurel Vlaicu" din Arad, îmbogăţindu-se literatura pedagogică de specialitate cu noi titluri. Încurajăm asemenea proiecte colegiale şi credem în capacitatea colegilor de a da volume din ce în ce mai valoroase, care să sprijine devenirea profesională a cadrelor didactice înscrise la grade, la cursurile de perfecţionare sau în sistemul de autoeducaţie.

Prof. univ. dr. LIZICA MIHUŢ, rector al Universităţii „Aurel Vlaicu" Arad

Învăţământul românesc contemporan traversează o perioadă de „reformă educaţională cuprinzătoare, sistematică" (C.N.) fără precedent, întemeiată pe experienţa reformelor anterioare de la noi şi pe cercetările specializate din plan internaţional, conţinând reformele în toate planurile implicate: curriculum, evaluare, structura anului şcolar, managementul anului şcolar, finanţarea unităţilor de învăţământ, conexiunile internaţionale, statutul elevului, poziţionarea socială a profesiei de dascăl, legislaţia învăţământului, şi nu în ultimul rând, formarea iniţială şi continuă a profesorilor.

Dacă reforma curriculară, aflată în plină desfăşurare,

„condensează în sine cel mai bine şi condiţionează totodată reforma educaţională în ansamblul ei” (C.N.) este de aşteptat ca formarea iniţială, şi îndeosebi formarea continuă a cadrelor didactice, să fie mai intens şi mai profund influenţată de schimbările survenite în Curriculumul Naţional şi de opţiunile fundamentale ale noilor politici educaţionale.

Învăţătorii Aradului dovedesc cu prisosinţă calităţi şi capacităţi esenţiale ca autori de educaţie, reuşind să fie călăuze în devenirea fiecărui copil, să vegheze cu grijă la „coacerea în ritm propriu a inteligenţelor şi inimilor”.

Considerăm că lucrarea de faţă, rod al unei colaborări constructive între învăţământul preuniversitar, respectiv primar, şi învăţământul universitar arădean, se înscrie în rândul lucrărilor de corelare a programelor de pregătire profesională şi certificare a competenţelor cu practicile reale de lucru şi cu standardele ocupaţionale acceptate şi credibile, specifice profesiei de învăţător / institutor / profesor pentru învăţământul primar, în contextul actual şi de perspectivă, în spirit de maximă responsabilitate asumată pentru împlinirea dezideratelor majore ale învăţământului românesc.

Profesor, MARIUS GÖNDÖR, inspector şcolar general

I. PROBLEMATICA EDUCAŢIEI ŞI ÎNVĂŢĂMANTULUI ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ. INOVAŢ IE ŞI REFORMĂ ÎN ŞCOALA ROMÂNEASCĂ

1. Educaţia. Concept, forme, funcţii

2. Educaţia şi provocările lumii contemporane: criza mondială a educaţiei, procese de tranziţie, soluţii generale şi specifice

3. Educaţia şi dezvoltarea durabilă a societăţii între exigenţele prezentului şi cele ale viitorului. Dinamica relaţiei educaţie de bază-educaţie permanentă-autoeducaţie

4. Inovaţie şi reformă în învăţământul primar românesc – finalităţi, tendinţe, politici şi practici educaţionale; managementul schimbărilor în învăţământ

5. Alternative la învăţământul primar românesc

1. EDUCAŢIA. CONCEPT, FORME, FUNCŢII.

Educaţia

Educaţia, etimologic provine de la „educatio” – creştere, formare; dar iş i are sorgintea şi în „educo-educare” – a creşte a forma, a instrui; respectiv „educo-educere” – a ridica, a înălţa.

Educaţia însumează acţiunile – delibereate sau nedeliberate, explicite sau implicite, sistematice sau nesistematice – de modelare şi formare a omului din perspectiva unor finalităţi racordate la reperele socio-economicoistorico-culturale ale arealului în care se desfăşoară.

Se poate afirma că educaţia este activitatea complexă realizată în cooperare de educator şi educabil (a căror rol este şanjabil) în vederea formării şi autoformării asistate, cu scopul dezvoltării personalităţii şi sădirii unei mentalităţi pozitiv-constructiviste.

Pe de altă parte educaţia, în esenţă, are drept scop esenţial scoaterea fiinţei umane din starea primară, biologică şi ridicarea ei spre starea spirituală, culturalizată.

După M. Ionescu şi V. Chiş, „prin educaţie desemnăm un ansamblu de influenţe care contribuie la formarea omului ca om, respectiv acţiunea de modelare a naturii umane în direcţia realizării unor finalităţi în temeiul unor valori sociale acceptate”.

Formele educaţiei

Educaţia formală – reprezintă ansamblul acţiunilor sistematice şi organizate, proiectate şi desfăşurate în instituţii specializate, urmărind finalităţi explicite, cu scopul formării şi dezvoltării personalităţii umane;

Educaţia nonformală – reprezintă ansamblul influenţelor educative structurate şi organizate într-un cadru instituţionalizat dar desfăşurate în afara sistemului de învăţământ;

Educaţia informală – reprezintă totalitatea influenţelor educative nesistematice, neorganizate, nesubordonate unor obiective şi finalităţi explicite, care se

exercită asupra individului.

Funcţiile educaţiei

După O. Şafran educaţia are o

Funcţie cognitivă – de transmitere de cunoştinţe;

Funcţie economică – de formare a indivizilor pentru activitatea productivă;

Funcţie axiologică – de valorizare şi dezvoltare a potenţialului de creaţie culturală.

După I. Nicola funcţiile educaţiei sunt:

de selectare şi transmitere a valorilor de la societate la individ;

de dezvoltare a potenţialului biopsihic al omului;

de asigurare a unei inserţii sociale active a subiectului uman.

2. EDUCAŢIA ŞI PROVOCĂRILE LUMII CONTEMPORANE: CRIZA

MONDIALĂ A EDUCAŢIEI, PROCESE DE TRANZIŢIE, SOLUŢII

GENERALE ŞI SPECIFICE.

Schimbarea – element definitoriu al lumii contemporane:

noul mileniu a moştenit multe probleme sociale, economice şi politice care sunt departe de a-şi fi găsit soluţia, deşi au marcat în mare măsură ultima jumătate de secol: problemele se agravează, se multiplică, se globalizează;

multe ţări au depăşit stadiul subdezvoltării, iar standardele de viaţă au crescut continuu, în proporţii care diferă de la o ţară la alta;

progresul a adus cu sine şi sentimentul deziluziei care pare a fi dublat de o anumită confuzie a unei „societăţi globale care duce o luptă chinuitoare pentru a se naşte” (J. Delors);

valul schimbărilor şi al noutăţilor care asaltează viaţa umanităţii şi a fiecărei colectivităţi umane a făcut necesare nu numai strategii globale corelate, internaţionale, interdisciplinare, intersectoriale, ci şi educaţie pentru schimbare. Problematica lumii contemporane:

creşterea în cifre a numărului săracilor, a analfabeţilor, a şomerilor, a tinerilor;

degradarea mediului înconjurător şi a resurselor naturale;

degradarea stării de sănătate a populaţiei;

exacerbarea terorismului, rasismului şi intoleranţei;

În ţările europene asistăm la o scădere a indicilor natalităţii şi la îmbătrânirea populaţiei;

În ţările din Africa şi Asia expansiunea demografică este un fenomen cu implicaţii cu atât mai grave cu cât condiţiile economice din aceste ţări sunt mai vitrege, nivelul de trai e mai scăzut, iar analfabetismul cunoaşte cote ridicate.

Analfabetismul este una dintre cele mai grave probleme:

analfabeţi sunt cei care nu ştiu să scrie şi să citească şi cei care au deficienţe în cunoştinţele şi deprinderile de bază (analfabetismul funcţional);

datorită expansiunii tehnologice şi a internetului se poate vorbi şi de analfabetism computerial.

Aceste probleme se impun atât prin caracterul lor complex, grav, persistent şi presant, cât şi prin dimensiunile lor globale, având o evoluţie rapid a şi greu previzibilă (G. Văideanu).

Priorităţi de acţiune pentru rezolvarea unora dintre problemele lumii contemporane:

apărarea păcii;

salvarea mediului;

propagarea democraţiei;

refacerea unităţii spirituale a Europei în scopul întăririi unităţii sale economice şi politice.

Rolul educaţiei în ameliorarea problemelor lumii contemporane:

educarea tinerei generaţii în spiritul respectării diversităţii, a protejării mediului;

conştientizării acesteia privind pericolele şi efectele acţiunilor nesăbuite;

formarea priceperilor şi deprinderilor de acţiune

controlată şi de intervenţie;

educaţia nu poate face totul şi nu poate fi supraestimat potenţialul acesteia pentru ameliorarea problemelor, fiind necesară o acţiune conjugată cu celelalte subsisteme ale sistemului social: cel economic, politic, cultural.

Necesitatea schimbării în educaţie:

trunchiul comun de competenţe de bază (cunoştinţe, deprinderi, atitudini şi valori) nu mai poate fi garantat pe toată durata vieţii deoarece cunoştinţele se depreciază rapid datorită evoluţiei cunoaşterii, a tehnologiei şi a organizării social politice;

socializarea exclusiv prin educaţie formală are limite importante în condiţiile în care azi se vorbeşte tot mai mult despre socializare secundară, realizată prin interacţiunea instituţiilor formale de învăţământ cu alte medii educative, iar noile medii de învăţare sunt tot mai atractive şi mai frecvente la elevi;

formarea profesională iniţială se decalează şi se depreciază rapid în comparaţie cu evoluţiile pieţei muncii;

acţiunea emancipatoare a instituţiilor educaţionale a devenit limitată datorită ofertelor de exprimare şi manifestare a libertăţilor individuale pe care le propune societatea civilă.

— Criza educaţiei: Definire:

decalajul dintre rezultatele învăţământului şi aşteptările societăţii. Aspectele evidenţiate ca circumscriind criza educaţiei sunt:

Inadaptarea produselor umane şi a competenţelor lor socioprofesionale la nevoile vieţii sociale şi ale pieţei muncii;

şcoala are un randament scăzut exprimat în insuccesul şi în abandonul şcolar în creştere;

eficacitatea este scăzută, exprimată în costuri ridicate comparativ cu fragilitatea competenţelor profesionale formate, atestate de diplomele eliberate;

pot fi crize generale de sistem sau crize parţiale (criza spaţiului şcolar, a personalului didactic, criza

curriculară);

afluxul progresiv de elevi la toate treptele de învăţământ, şcolile neavând capacitate adecvată de cuprindere.

Parametrii pentru identificarea situaţiilor de criză:

Informaţia privind învăţământul;

administrarea structurilor;

relaţii ia educatori-elevi;

conţinutul programelor şi metodelor pedagogice;

mijloacele materiale şi cooperarea internaţională.

Adaptarea la efectele şi provocările globalismului economic, informaţional, politic etc. presupune depăşirea principalelor tensiuni care, chiar dacă nu sunt noi, vor ocupa un loc central în problematica secolului al XXI-lea:

tensiunile dintre global şi local: oamenii trebuie să devină, treptat, cetăţeni ai planetei, fără a-şi pierde rădăcinile şi continuând să joace un rol important în viaţa propriilor naţiuni şi comunităţi locale;

tensiunea dintre universal şi individual: cultura este continuu globalizată, dar în prezent acest proces nu s-a încheiat. Nu putem să ignorăm nici promisiunile, nici riscurile acestei globalizări, iar neglijarea caracterului unic al fiinţei umane, ca individ, nu este nicidecum un risc minor. Fiecare individ în parte trebuie să-şi aleagă propriul viitor şi să-şi atingă potenţialul maxim în cadrul tradiţiilor şi al propriei culturi, cultură care, dacă nu suntem atenţi, poate fi pusă în pericol de progresul lumii contemporane;

tensiunea dintre tradiţie şi modernitate, care constituie o parte a aceleiaş i probleme; cum este posibil să ne adaptăm la schimbare fără a întoarce spatele trecutului, cum poate fi câştigată autonomia, ca element complementar a liberei dezvoltări a celorlalţi, şi cum poate fi asimilat progresul ştiinţific? În acest spirit trebuie abordate provocările noilor tehnologii informaţionale;

tensiunea dintre considerentele pe termen scurt şi cele pe termen lung: aceasta a existat întotdeauna, dar astăzi este sprijinită de predominanţa efemerului, a clipei, într-o lume în care abundenţa informaţiilor şi a emoţiilor

trecătoare ţine în permanenţă în centrul atenţiei problematica imediată. Opinia publică doreşte răspunsuri şi soluţii rapide; în timp ce rezolvarea multor probleme cere multă răbdare şi o strategie pentru reformă negociată, concertată... În această situaţie intervin politicile educaţionale;

tensiunea dintre nevoia competiţiei, pe de o parte, şi grija pentru egalitatea şanselor, pe de altă parte: aceasta este o problemă atât pentru factorii de decizie din sfera economicului şi a socialului, cât şi cei din domeniul educaţiei, încă de la începutul secolului. Uneori s-au oferit soluţii, dar ele nu au trecut proba timpului. Aceasta a condus la regândirea şi actualizarea conceptului de educaţie permanentă, pentru a pune de acord trei factori: spiritul concurenţial, care constituie stimulentul; cooperarea, care conferă forţă şi solidaritatea, care uneşte;

tensiunea dintre expansiunea extraordinară a cunoaşterii şi capacitatea fiinţei umane de a o asimila. Deoarece planurile de învăţământ sunt supuse unei presiuni din ce în ce mai mari, orice strategie clară a reformei trebuie să implice anumite opţiuni, acestea din urmă trebuind să ţină în permanenţă cont de trăsăturile de bază ale unei educaţii elementare, care îi învaţă pe elevi cum să-şi îmbunătăţească viaţa prin cunoaştere, prin experienţă şi prin dezvoltarea propriei culturi;

tensiunea dintre spiritual şi material: deseori fără să-şi dea seama şi fără să exprime acest lucru, lumea tânjeşte după un ideal şi după valori pe care le vom califica drept „morale”. Astfel, educaţia are rolul de a-l încuraja pe fiecare individ în parte să acţioneze conform propriilor tradiţii şi convingeri şi în deplinul respect al pluralismului, să îşi ridice mintea şi spiritul pe planul universalului şi într-o anumită în măsură, să îşi depăşească propriile limite. Această din urmă tensiune are semnificaţii deosebite în societatea postmodernă, în care se caută remedii pentru efectele alienante ale societăţii de consum modern, uneori în detrimentul valorilor morale şi

spirituale. Individul postmodern doreşte să facă ceva semnificativ, munca este mai degrabă orientată de respectarea valorilor umane, de autorealizare, de dezvoltare a propriului potenţial, decât de obiective materiale; nu-i place controlul ci autoexprimarea. Este motivul pentru care se consideră că misiunea educaţiei în secolul XXI este de a permite fiecăruia dintre noi, fără excepţie, să-şi dezvolte talentul şi să-şi valorifice la maximum potenţialul creativ, inclusiv responsabilitatea pentru propria viaţă şi pentru atingerea scopurilor personale (J. Delors).

Analiza sistemului de educaţie prin grila postmodernităţii (E. Păun):

şcoala contemporană funcţionează ca o şcoală caracteristică epocii moderne, şi nu celei post-moderne în care, de fapt trăim;

practica şcolară e dominată, în mare măsură, de paradigma modernităţii, cu manifestări de genul: focalizarea pe dimensiunea instrumentală a procesului de învăţământ; accentuarea şi valorizarea excesivă a funcţiei informative în raport cu funcţia formativă; ignorarea faptului că în şcoală nu există doar situaţii care pot fi supuse planificării, ci şi situaţii noi, neobişnuite pentru care se impun abordări noi nespecifice, nonconvenţionale, creative;

evaluarea standardizată şi riguroasă care măsoară performanţele elevilor şi îi clasifică pe aceştia în funcţie de rezultate;

normele standardizate, regulile impersonale şi generale la care este supus elevul, sistemul de pedepse şi recompense.

Caracteristicile deschiderii şcolii spre post-modernitate:

militează pentru educaţia centrată pe persoană şi pentru revalorizarea dimensiunii subiective a actului educaţional;

consideră că, dată fiind complexitatea fiinţei umane, conduitele celor implicaţi în actul educaţional nu sunt

întotdeauna predictibile şi raţionale;

pune în evidenţă rolul major al dimensiunii subiectiv-afective în relaţia educaţională, relaţie în care elevul şi profesorul sunt consideraţi în integralitatea personalităţii lor;

susţine abordarea conform căreia profesorul nu lucrează asupra elevilor, ci cu elevii şi pentru aceştia;

consideră elevul într-un permanent proces de devenire, de construire a statutului şi rolurilor sale;

ne propune o viziune diferită asupra curriculum-ului în sensul că încearcă să depăşească limitele actualei teorii curriculare care este prescriptivă, normativă şi formalizată, prin abordarea curriculum-ului în termeni de cultură, în sensul integrării acesteia într-un spaţiu cultural care este clasa de elevi, prin reelaborarea, reconstruirea şi negocierea curriculum-ului.

Impasul învăţământului contemporan este provocat de trei categorii de explozii:

explozia cunoştinţelor (datorată dezvoltării ştiinţei şi tehnicii imensa cantitate de informaţie depăşeşte posibilităţile de asimilare oferite de tehnicile de instruire din trecut);

explozia demografică (cu toată extinderea structurală din ultimele decenii, învăţământul nu poate face faţă cererii de educaţie, ritmului de creştere a populaţiei);

explozia aspiraţiilor (chiar şi oamenii simpli aspiră la educaţie de nivel înalt, şi ca reflex al profilului ocupaţional cu competenţe tot mai complexe cerute de piaţa muncii; cu alte cuvinte reclamă egalitatea de şansă, indiferent de mediul social sau geografic de provenienţă, nu numai egalitate de acces) (I. G. Stanciu).

Soluţii generale şi specifice la nivel mondial:

ameliorarea şi adaptarea funcţionării sistemului şcolar, atât la nivel structural, cât şi al practicilor propriu-zise;

Inovaţii în conceperea şi desfăşurarea proceselor educative (inovarea conţinuturilor, în sensul selectării cunoştinţelor cu valoare formativă, dar şi a metodelor de

predare şi evaluare, reducerea rupturilor structurale sau funcţionale);

valorificarea specificului individual al elevilor;

ameliorarea formării iniţiale şi continue a cadrelor didactice;

eficientizarea managementului instituţiilor de învăţământ;

Introducerea noilor tipuri de educaţii în programele şcolare în scopul lărgirii ariei şi conţinuturilor educaţiei;

Întărirea legăturii dintre acţiunile şcolare şi extracuriculare;

amplificarea conlucrării dintre cadrele didactice, elevi, părinţi şi responsabilii de la nivel local; întărirea parteneriatelor educaţionale;

organizarea de mobilităţi şi de schimburi de informaţii între statele europene asupra politicilor educaţionale şi practicilor pedagogice actuale;

regândirea procesului de educaţie în privinţa orientării, dimensionării, instrumentalizării elementelor de conţinut, în vederea integrării tinerilor cu succes în viaţa profesională şi socială (J. Delors).

Noua ordine internaţională reclamă educaţia pentru schimbare ca pregătire anticipativă şi ca asimilare a ritmurilor alerte cu formarea încrederii în propriile resurse şi în continuitate (G. Văideanu).

3. EDUCAŢIA ŞI DEZVOLTAREA DURABILĂ A SOCIETĂŢII ÎNTRE EXIGENŢELE PREZENTULUI ŞI CELE ALE VIITORULUI. DINAMICA RELAŢIEI EDUCAŢIE DE BAZĂ – EDUCAŢIE PERMANENTĂ – AUTOEDUCAŢIE

Interdependenţa educaţie – creştere socio-economică:

sub presiunea progresului tehnologic şi a modernizării, a necesităţii creşterii productivităţii, cererea de educaţie a crescut foarte mult, evidenţiindu-se legătura directă dintre resursele umane calificate şi productivitate, inovare;

evoluţia şi dezvoltarea lumii contemporane sunt dependente, în proporţie semnificativă, de modul în care

educaţia poate satisface cerinţele acestei dezvoltări;

sistemul educaţional are propria logică de filtrare, interpretare şi traducere a cerinţelor sociale în abordări educaţionale, logică ce decurge deopotrivă din dezvoltarea şi evoluţia sa istorică, dar şi în evoluţiile socio-economice (E. Păun);

sistemul educaţional este componenta strategică a dezvoltării economico-sociale deoarece este cel care produce competenţe, formează resursele umane, nu numai în sensul unei pregătiri vocaţionale, ci şi în sensul formării unor caractere, a promovării unor capacităţi inovatoare şi autoformative, care permit pregătirea continuă a forţei de muncă şi prin aceasta flexibilitatea adaptării la schimbările tehnologice şi ştiinţ ince;

prin formarea profesională, morală şi psihosocială a individului, prin modelele de acţiune socială pe care le oferă, învăţământul influenţează direct inovarea şi dezvoltarea socială, având explicit funcţia de inovare şi dezvoltare socială, dar totodată şi un rol stabilizator în societate (E. Păun);

Indirect, prin cunoştinţele şi valorile transmise, prin maniera de accesibilizare a ştiinţei, în măsura în care formează şi dezvoltă atitudini, abilităţi, capacităţi obiectivate în comportamente sociale, şcoala este cea care nu numai că propagă descoperirile ştiinţifice şi tradiţiile culturale, ci şi cea care contribuie la elaborarea şi recrearea lor, la transpunerea lor în practică;

dezvoltarea trece prin educaţie. Dezvoltarea se face cu ajutorul educaţiei sau nu se va realiza deloc” (G. Văideanu).

Necesitatea creşterii nivelului de educaţie:

Individul este singura resursă inepuizabilă de producţie şi inovare ştiinţifică şi culturală;

s-a demonstrat totodată că investiţia în educaţie este cea mai rentabilă investiţie, cu un profit mai mare decât cel al băncilor sau al oricărui sector productiv, dar este o investiţie care se amortizează pe termen mediu şi lung, pe parcursul vieţii profesionale, productive a individului.

Grăitoare sunt dezvoltările economice şi ştiinţifice, de exemplu din Japonia postbelică, care a adoptat strategia relansării economice şi sociale prin investiţia în educaţie şi în individ în primul rând;

această dezvoltare este dependentă de dezvoltarea sectorului economic deopotrivă, deoarece o forţă de muncă supracalificată, care nu are unde lucra şi produce, poate doar să mărească rândurile şomerilor sau să emigreze spre ţări care îi pot satisface aspiraţiile socio-profesionale;

este mai ieftin şi mai eficient să oferi tinerilor o educaţie iniţială de calitate decât să realizezi ulterior pregătire pentru remedierea situaţiei lor sociale ca şomeri adulţi (The eeconomist, 1996);

este mai puţin costisitoare educaţia decât lipsa de educaţie, argumentul fiind că un individ care nu a dobândit nivelul de calificare care să-i permită să se integreze activ în viaţa socială şi să-şi asigure subzistenţa, costă mult mai mult statul prin asistarea socială pe care trebuie să i-o acorde, fie ca şomer, fie ca deţinut din rândul acestor persoane selectându-se cei mai mulţi delincvenţi care recurg la mijloace ilicite pentru a supravieţui. În condiţiile în care oamenii şi în special elevii sunt acaparaţi de avalanşa tehnologică şi de dominanţa valorilor economice asupra celor culturale şi spirituale, în condiţii în care „a avea devine mai important decât a fi” (E. Păun).

Rolul şcolii în adoptarea unei viziuni axiologice şi umaniste în educaţie şi societate pentru a evita riscul depersonalizării şi alienării tehnologice a indivizilor:

unul dintre principalele scopuri ale educaţiei este, să ajute umanitatea să îşi ţină sub control propria dezvoltare. Educaţia trebuie să le permită tuturor, fără excepţie, să-şi ia destinul în propriile mâini şi să contribuie la progresul societăţii în care trăiesc;

chiar dacă oamenii trebuie să profite de orice ocazie pentru a învăţa sau a se autoperfecţiona, ei nu vor putea folosi cum se cuvine toate aceste resurse potenţiale fără a fi primit în prealabil o educaţie fundamentală solidă;

şcoala ar trebui să impulsioneze atât dorinţa, cât şi

plăcerea de a învăţa, să potenţeze capacitatea de a învăţa cum să înveţi şi de a stimula curiozitatea intelectuală;

nu există înlocuitor pentru relaţii ia profesor-elev, relaţie care se sprijină pe autoritate şi se dezvoltă prin dialog;

accentul începe să fie pus pe necesitatea reîntoarcerii la educaţie, pentru a putea face faţă situaţiilor noi care apar în viaţa personală sau în sfera muncii;

fiecare individ trebuie să fie pregătit să profite de ocaziile de a învăţa care i se oferă de-a lungul vieţii, atât pentru a-şi lărgi orizontul cunoaşterii, cât şi pentru a se adapta la o lume în schimbare, complexă.

Tipuri fundamentale de învăţare, necesare pe parcursul vieţii:

a învăţa să ştii, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoaşterii, adică a învăţa cum să acumulezi cunoştinţe, grefate pe cunoştinţele generale şi de specialitate suficient de cuprinzătoare;

a învăţa să faci, astfel încât individul să intre în relaţie cu mediul înconjurător, să acţioneze cu îndemânare;

a învăţa să trăieşti împreună cu alţii, pentru a coopera cu alte persoane, participând la activităţile umane;

a învăţa să fii, să devii, pentru a-ţi dezvolta personalitatea şi a fi capabil să acţionezi cu o autonomie crescândă, judecând prin prisma propriei scări de valori şi concepţii şi asumându-ţi răspunderea (J. Delhors).

Competenţe de bază de care trebuie să dispună fiecare individ:

abilitarea individului cu capacitatea de a comunica, cu spirit de echipă, de iniţiativă; capacitatea de asumare a responsabilităţilor;

abilităţi de mânuire a calculatorului;

limbile străine;

cultura tehnologică;

spiritul antreprenorial;

competenţe sociale.

Fiecare trebuie să deţină aceste competenţe de bază cel puţin la nivel minimal pentru a putea participa eficient la viaţa profesională, familială, şi comunitară, dar şi pentru a putea învăţa de-a lungul întregii vieţ i. Necesitatea realizării unei culturi a învăţării de-a lungul întregii vieţi;

este o cerinţă intrinsecă a societăţii de astăzi şi de mâine, o societate educaţională, în care serviciile de sprijin ale individului pentru demersurile formative ale individului sunt absolut necesare, oportunităţile de educaţie trebuind să fie accesibile şi în proximitatea individului;

este modalitatea prin care, indiferent care vor fi evoluţiile şi schimbările sociale, individul va putea să participe la realizarea lor şi chiar să le anticipeze.

— Educaţia permanentă:

Definiţie:

apare ca un concept integrator, ce înglobează toate dimensiunile actului educativ, atât în temporal (toată durata vieţii, din copilărie, până la vârsta a treia), cât şi în plan spaţial, articulând toate influenţele educaţionale exercitate într-o organizare formală (în sistem şcolar), non-formală sau informală.

Forme ale educaţiei permanente

Educaţia adulţilor:

nu mai este văzută ca un simplu supliment sau ca o prelungire a educaţiei din tinereţe, ci apare ca o completare, continuare, perfecţionare, şi individualizare a formării personale iniţiale;

vizează aspecte mai generale, dimensiuni educaţionale variate, necesar a fi acoperite (civică, de timp liber, cultură, pentru grupurile marginalizate social sau intervenţii educative specifice diferitelor grupuri de adulţi bătrâni, femei casnice, şomeri, emigranţi, minoritari etc.).

Educaţia continuă:

vizează continuarea pregătirii de-a lungul carierei profesionale (fie pentru actualizarea cunoştinţelor şi a competenţelor, fie pentru perfecţionare, fie pentru recalificare, fie pentru reorientare şi reintegrare profesională);

În toate societăţile civilizate participarea la viaţa comunitară atrage după sine nevoia de învăţare continuă (S. Sava).

Factorii determinanţi ai educaţiei permanente pot fi sintetizaţi astfel

(R.H. Dave):

datorită revoluţiei ştiinţifice şi tehnice care a generat explozia informaţională şi perisabilitatea crescândă a cunoştinţelor, educaţia şi formarea nu se mai pot limita la anii şcolarităţii ci trebuie să se întindă pe tot parcursul vieţii;

pentru a facilita adaptarea la schimbare, educaţia trebuie să îşi elaboreze un sistem de obiective, conţinuturi şi metode menit să ajute oamenii şi societatea în procesul de adaptare socială, profesională şi culturală;

schimbările survenite la nivel economic, social, ştiinţific, politic, cultural, familial şi profesional impun adaptări şi readaptări rapide care necesită eforturi crescute şi permanente din partea tuturor persoanelor;

evoluţiile demografice indică scăderea natalităţii şi creşterea numărului persoanelor în vârstă, care trebuie să beneficieze de programe de educaţie permanentă pentru a rămâne activi, productivi şi creatori chiar şi după părăsirea câmpului muncii pentru a nu deveni o sursă de regres social din cauza neînţelegerii şi neadaptării adecvate la schimbări, a lipsei de receptivitate la nou;

educaţia trebuie concepută ca o formare totală a omului, modelând multiplu şi complex personalitatea fiecărui individ pe parcursul întregii sale existenţe, de exemplu prin facilitarea utilizării eficiente a timpului liber care a devenit o realitate ambiguă în societatea contemporană.

având mai mult timp liber la dispoziţie, datorită tehnologizării, oamenii se pot concentra asupra activităţilor extraprofesionale şi asupra propriei realizări, participând la activităţi cu scop educaţional mai mult sau mai puţin explicit, cu atât mai mult cu cât educaţia este un proces multidimensional, care nu se limitează la

acumularea de cunoştinţe şi care nu cade exclusiv în sarcina sistemului educaţional (J. Delors).

Necesitatea multiplicării instituţiilor care oferă programe educaţionale pentru adulţi:

Instituţii care îşi extind rolul educaţional: muzee, biblioteci, teatre;

pregătirea la locul de muncă înregistrează un caracter mai sistematic, cu tendinţe de instituţionalizare;

educaţia a devenit o comoditate ca oricare alta, ca orice serviciu pentru care plăteşti pentru al avea;

vorbim de piaţă educaţională concurenţială, deci necesar a fi calitativă şi adoptată cererii; indivizii intră mai târziu pe piaţa muncii pentru a dobândi nivele superioare de educaţie, iar cu cât sunt mai instruiţi, cu atât doresc să meargă mai departe;

educaţia pe parcursul întregii vieţi este un proces permanent, cu de îmbogăţire şi adaptare a cunoaşterii şi abilităţilor fiecărui individ, de potenţare a capacităţii sale de a judeca şi de a acţiona, asigurând premise participării active şi responsabile a indivizilor la progresul societăţii.

Dimensiunile educaţiei adulţilor:

educaţia în scop de recalificare, de perfecţionare, pentru reducerea şomajului;

educaţia pentru reintegrare socială a grupurilor marginalizate social;

educaţia civică şi interculturală;

educaţia pentru reducerea analfabetismului funcţional sau computerial.

Politica educaţională privitor la educaţia adulţilor:

declararea anului 1996 ca An European al învăţării Permanente;

la Conferinţa Generală UNESCO de la Hamburg, din 1997 se defineşte conceptul de educaţie a adulţilor şi se afirmă obiectivele educaţiei adulţilor:

dezvoltarea autonomiei şi a simţului responsabilităţii individului;

abilitarea adulţilor pentru a face faţă transformărilor care afectează economia, cultura, şi societatea în

ansamblul său;

promovarea unei participări creative a cetăţenilor la viaţa colectivităţii.

Mutaţii la nivelul viziunii despre educaţie:

obiectivul educaţiei nu va mai fi învăţarea ci a învăţa cum să înveţi, cum să cauţi şi să utilizezi eficient informaţia de care ai nevoie pentru a trăi în societate în armonie cu indivizi diferiţi;

ca participant activ la procesul de educaţie permanentă, beneficiarul acestui tip de educaţie încetează să mai fie obiectul pasiv al educaţiei, pentru a deveni subiectul ei activ;

este necesară crearea şi adoptarea unei metodologii didactice inovative care să favorizeze participarea fiecărui individ la propria formare. Se constată diversificarea şi extinderea metodelor activparticipative cu impact formativ, generate în sistemul educaţiei adulţilor la toate nivelurile educaţionale;

deplasarea procesului de învăţământ de la informare la formare, de la memorizare la raţionament de la învăţare mecanică la învăţare creativă;

pătrunderea în educaţia de toate nivelurile a tehnologiei didactice moderne (sisteme audiovizuale multimedia, învăţare asistată de calculator, internet etc.) (I. Jinga);

se schimbă rolul şi funcţiile cadrului didactic, acesta devenind consilier şi facilitator al învăţării, îndrumător şi stimulator al efortului de învăţare şi formare a copiilor, tinerilor şi adulţilor;

autoeducaţia este înţeleasă ca o „activitate conştientă, planificată şi sistematică desfăşurată de către fiinţa umană în scopul autoperfecţionării propriei personalităţi şi formării de noi deprinderi şi competenţe în vederea adaptării eficiente la specificul societăţii prezente şi viitoare” (A. Barna).

4. INOVAŢIE ŞI REFORMĂ ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR ROMÂNESC-FINALITĂŢI, TENDINŢE, POLITICI ŞI PRACTICI

EDUCAŢIONALE.

MANAGEMENTUL SCHIMBĂRILOR ÎN ÎNVĂŢĂMÂNT.

Trecerea de la un sistem economic centralizat la o economie de piaţă presupune mutaţii structurale cu efecte directe sau indirecte asupra sistemului de învăţământ: formarea unei clase sociale mijlocii, revalorizarea conceptelor de merit, performanţă excelenţă, competitivitate, crearea unei noi pieţe a forţei de muncă datorită apariţiei de noi profesiuni.

Reforma educaţiei Definiţie:

reforma educaţiei presupune o transformare globală, profundă şi relevantă a sistemului educativ, concepută şi aplicată în funcţie de exigenţele societăţii actuale şi viitoare, dar şi în funcţie de aspiraţiile celor care sunt beneficiarii acestui sistem: elevii, studenţii, adulţiipărinţii, societatea în general.

Restructurarea sistemului de învăţământ vizează următoarele pârghii de acţiune:

managementul educaţional;

articularea unui cadru legislativ armonizat, flexibil şi coerent;

diversificarea surselor de finanţare;

Îmbunătăţirea sistemului de formare şi perfecţionare a cadrelor didactice;

promovarea cadrului necesar dezvoltării unor parteneriate interactive şi eficiente între şcoală şi agenţii sociali.

Reforma presupune transformarea elementelor definitorii ale sistemului (S. Cristea):

finalităţile educaţiei: reforma sistemului de învăţământ implică reorientarea finalităţilor educaţiei în plan microstructural şi macrostructural, fiind un proces obiectiv şi absolut necesar în condiţiile modificărilor sociale;

structura de organizare şi funcţionare a sistemului de învăţământ marchează interdependenţa dintre nivelurile şi treptele şcolarităţii, să asigure unitatea sistemului,

interacţiunea dintre subsisteme şi deschiderea spre societate a sistemului;

conţinutul procesului de învăţământ presupune elaborarea unui nou curriculum adaptat finalităţilor actuale ale învăţământului;

sunt necesare o succesiune de inovaţii care se produc în cadrul unui sistem unitar şi echilibrat, supus schimbărilor periodice, atât din punct de vedere structural, cât şi funcţional, în vederea orientării şi coordonări pe termen lung a diverselor elemente ale unui sistem de învăţământ (S. Cristea):

Inovaţiile pot fi evaluate doar în raport cu obiectivele respectivului sistem de învăţământ, în strânsă legătură cu consolidarea sau individualizarea învăţării, cu elaborarea superioară a programelor de învăţământ şi implică modificarea corespunzătoare a atitudinilor şi activităţilor personalului didactic;

sunt determinate de cerinţele economice de forţă de muncă, de schimbările apărute în diverse profesii, de mutaţiile în structura socială şi are menirea de a ameliora inegalitatea de şanse sau-şi accesul la oportunităţile educaţionale.

este necesar să facem deosebirea dintre schimbare şi inovaţie: inovaţia are un caracter deliberat, planificat şi voluntar al cărei obiectiv este să determine instalarea, acceptarea şi aplicarea unei schimbări. Schimbările în educaţie se produc mai încet pentru că educaţia este un domeniu în care nu se produce niciodată o ruptură netă între nou şi vechi, procesele de adoptare a unor noi idei sau practici şi de acomodare a acestora la structurile şi concepţiile existente sunt prin natura lor lente şi treptate (A.M. Hubermann).

Planificarea strategică, principalul instrument de eficientizare a învăţământului

Definiţie:

planificarea strategică a învăţământului şi educaţiei oferă un set de instrumente şi tehnici pertinente pentru elaborarea şi pilotarea proiectelor de reformă şi pentru o

prognoză realistă a viitorului şcolii pe termen scurt.

Direcţii generale pentru dezvoltarea unei planificări strategice (I. Neacşu):

În procesele de reformă prevalează „factorii de calitate”: structura şi funcţionalitatea şcolii ca instituţie socială, preocupări pentru dezvoltare instituţională de scurtă, medie şi lungă durată;

conţinuturile informaţionale sunt centrate pe aspecte specifice adaptate noului tip de societate şi respectă principiul conformităţii cu psihologia celor care învaţă;

dezvoltarea resurselor umane vizează cadrele didactice solid pregătite şi motivate pentru o acţiune educaţională eficientă şi coerentă;

factorul metodologic şi strategic este centrat pe metode şi tehnici didactice destinate optimului performanţial în învăţământul de toate gradele.

Obiectivele prioritare ale politicilor educaţionale în ultimii 5 – 10 ani (C. Bârzea):

democratizarea sistemului educativ se referă la tendinţa permanentă spre mai multă deschidere, flexibilitate şi descentralizare a sistemelor educative, spre mai multă eficienţă în realizarea educaţiei pentru toată populaţia;

ameliorarea calităţii învăţământului are în vedere eficientizarea procesului educativ şi implică realizarea obiectivelor pedagogice la nivelul de performanţă propus prin creşterea eficienţei interne şi externe a învăţământului, prin modernizare, inovaţie şi restructurare;

creşterea rolului social al educaţiei vine în întâmpinarea provocărilor şi problemelor pe care le implică un proces de tranziţie îndelungat, în special în sensul schimbării competenţelor, atitudinilor mentalităţilor, relaţii iilor sociale şi comportamentelor cotidiene;

Alte elemente de care trebuie să se ţină seama în realizarea reformei Blocaje în realizarea schimbărilor în educaţie:

criza politicii educative se referă la lipsa obiectivelor clar definite ale reformei şi a consensului în acest sens. Elaborarea politicii naţionale în domeniul educaţiei revine ministerului de resort;

criza de auto-cunoaştere semnifică absenţa unei diagnoze complete şi obiective asupra situaţiei învăţământului românesc;

criza de cunoaştere se referă la necunoaşterea sau la insuficienta cunoaştere a alternativelor reformatoare şi la lipsa competenţilor în domeniul managementului schimbări în educaţie; criza resurselor umane este generată de criza sistemului de formare şi perfecţionare a cadrelor didactice şi de incapacitatea motivării corpului profesoral;

criza conducerii se referă la centralizarea structurilor de decizie şi gradul redus de participare a diferiţilor actori sociali şi a cadrelor didactice în elaborarea de soluţii şi la luarea deciziilor;

criza financiară este determinată de insuficienţa resurselor financiare alocate învăţământului şi de utilizarea ne-eficientă a acestora. Perioadele de reformă antrenează costuri mai ridicate şi necesită, pentru succesul schimbării, cel puţin 6 – 7% din PIB;

criza capacităţii de proiectare se referă la lipsa de coerenţă şi articulare a liniilor generale de dezvoltare a educaţiei şi i, în special, la proiectarea reformei. Trebuie să se pună accent pe planificarea inovatoare care are ca scop favorizarea reformei prin elaborarea de obiective şi strategii, programe şi proiecte, prin implementarea şi evaluarea rezultatelor acestora pe baza unor studii de diagnoză şi nu pe planificarea de rutină.

Cauzele eşecului reformei (A. Miroiu):

exacerbarea tradiţiei educaţiei româneşti din perioada dinainte de comunism, valorizarea tradiţiei româneşti asociindu-se cu refuzul metodelor occidentale;

calitatea de excepţie a şcolii româneşti, care se asociază cu sentimentul că şcoala îşi este autosuficientă, că nu trebuie să se deschidă spre mediul comunitar,

economic, social şi politic. evoluţii demografice caracterizate prin scăderea populaţiei, modificarea pe vârste a populaţiei, în sensul creşterii numărului persoanelor de vârsta a treia, exodul de inteligenţă şi migraţia de la sat spre centrele urbane;

O raportare critică la realităţile actuale şi o viziune pe termen lung trebuie să fie componentele esenţiale ale ori că rei politici educaţionale. Reforma educaţională are în vedere următoarele direcţii (Marga):

reducerea cantităţii informaţionale a programelor de învăţământ şi compatibilizarea europeană în domeniul curricular;

convertirea învăţământului reproductiv într-unul de factură creativă;

replasarea cercetării ştiinţifice la baza studiilor universitare;

ameliorarea infrastructurii şi generalizarea comunicaţiilor electronice;

crearea de parteneriate productive între şcoli şi universităţi, pe de o parte şi între instituţiile de învăţământ şi mediul economic, administrativ şi cultural;

managementul educaţional orientat spre competitivitate şi performanţă;

Integrarea în reţelele internaţionale ale instituţiilor de învăţământ. Principalele condiţii ale succesului reformelor educaţionale actuale sunt (A. Miroiu):

multiplicarea agenţilor schimbării, participarea tuturor actorilor educaţiei la proiectarea şi implementarea reformelor;

difuzarea inovaţiilor prin preluarea experienţelor de succes, înscrierea voluntară a şcolilor în cadrul reţelelor schimbării, stimularea parteneriatelor între şcoală şi societatea civilă;

dirijarea de tip strategic a reformelor de către managementul superior al schimbării instituţiilor de învăţământ;

dispariţia faliei dintre cercetare şi practica educaţională;

facilitarea implicării profesorilor şi şcolilor în rezolvarea propriilor probleme;

diminuarea rezistenţei la schimbare prin consultanţă şi prin asigurarea suportului pedagogic necesar multiplicării inovaţiilor.

Modalităţile practice de introducere a „noilor educaţii" în curriculumul şcolar (G. Văideanu)

Modificări la nivelul documentelor şcolare (plan cadru, programe):

Introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educaţie; crearea de module specifice cu caracter interdisciplinar în cadrul disciplinelor tradiţionale tehnica „approche infusionelle" (care are în vedere introducerea unor dimensiuni ale problemelor societăţii contemporane în disciplinele tradiţionale);

Constituirea unor noi tipuri de educaţii:

Educaţia pentru democraţie şi drepturile omului poate fi înţeleasă ca reacţie la atacurile împotriva democraţiei din partea extremismului politic caracterizat prin xenofobie, rasism, antisemitism, violenţă dar şi ca o cale pentru dezvoltarea societăţii democratice prin încurajarea reflecţiei critice, respectării drepturilor omului, acceptării punctelor de vedere diferite şi învăţarea unor strategii non-violente de rezolvare a conflictelor. Se urmăreşte cultivarea valorilor importante pentru umanitate în ansamblul sunt, a iniţiativei, a creativităţii, a liberei exprimări, formarea de atitudini şi comportamente de implicare civică şi de solidaritate;

Educaţia pentru pace se bazează pe promovarea valorilor fundamentale ale vieţii, libertăţii, toleranţei, solidarităţii şi egalităţii între sexe, etnii şi religii. Educaţia pentru pace presupune formarea de atitudini pozitive reflectate în relaţii de armonie, cooperare şi ajutor reciproc între indivizi, comunităţi şi state, formarea elevilor în spiritul înţelegerii, cooperării, toleranţei, respectului faţă de om ca valoare socială supremă şi încrederii în destinul umanităţii şi valorile umane;

Educaţia ecologică sau educaţia relativă la mediu

urmăreşte să formeze indivizilor un punct de vedere obiectiv asupra realităţii, să-i incite la participare, conştientizând faptul că evoluţia mediului înconjurător şi viaţa generaţiilor viitoare depinde de opţiunile lor. Prin acest tip de educaţie se vizează dezvoltarea conştiinţei şi a simţului responsabilităţii fiinţei umane în raport cu mediul şi problemele sale, asimilarea de cunoştinţe, formarea de atitudini şi valori ecologice, dezvoltarea de instrumente de analiză şi acţiune pentru a preveni şi corecta neajunsurile provocate mediului.

Educaţia pentru sănătate constă într-un ansamblu de acţiuni sistematice, explicite, direcţionate valoric şi finalist, desfăşurate într-un cadru organizat, în scopul înlăturării carenţelor informativeducative, prin dobândirea unor cunoştinţe medicale corecte şi cu aplicabilitate practică, referitoare la conştiinţa de stare de sănătate şi boală, reguli de igienă şi măsuri profilactice. Principalele aspecte abordate de educaţia pentru sănătate se referă la igiena individuală, igiena şi educaţia sexuală, educaţia alimentară-nutriţională, igiena mediului ambiant, combaterea toxicomaniilor, igiena mentală;

Educaţia interculturală reprezintă acea formă a educaţiei care are ca scop sensibilizarea elevilor la respectarea diversităţii, la toleranţă şi solidaritate, vizând pregătirea cetăţeanului pentru a trăi într-o societate multiculturală. Perspectiva interculturală de concepere a educaţiei poate să ducă la atenuarea conflictelor şi la atenuarea violenţei în şcoală prin formarea competenţelor de comunicare şi de cooperare, a toleranţei faţă de opinii diferite, a aptitudinii de stăpânire a emoţiilor primare şi de evitare a altercaţiilor şi prin luarea deciziilor în comun în chip democratic;

Educaţia pentru comunicare şi mass-media este corelată cu preocuparea pentru respectul faţă de valorile umanităţii, cu respingerea violenţei, pornografiei şi discriminării şi cu formarea unei atitudini critice faţă de aspectele nonartistice şi nonvalorice, generate de interese comerciale, formarea unei atitudini selective şi

responsabile faţă de informaţie, utilizarea modalităţilor optime de formare şi comunicare, formarea şi dezvoltarea capacităţii de valorificare culturală a informaţiei din mass-media, facilitarea circulaţiei informaţiilor şi valorilor la nivel naţional şi internaţional;

Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare are în vedere formarea şi dezvoltarea capacităţilor individului de adaptare rapidă, responsabilă şi eficientă la schimbările economice, sociale, culturale şi tehnologice prin crearea de atitudini şi de afirmare şi adaptare. Trăim într-o lume care se schimbă în continuu, schimbările sunt radicale, complexe şi globale. Şcoala trebuie să îi instrumenteze pe indivizi cu capacităţi de a face faţă acestor schimbări;

Educaţia pentru o nouă ordine economică internaţională se referă la studierea diverselor culturi, religii şi civilizaţii dar şi a problemelor ce apar din interacţiunea dintre diferite ţări, culturi şi religii. Obiectivul acestui tip de educaţie nu este doar transmiterea de informaţii, ci şi cultivarea de convingeri şi sentimente de solidaritate, pace şi respect reciproc, înţelegerea dinamicii schimbărilor, a diviziunii muncii a valorii muncii. Cea mai mare parte a educaţiei economice se realizează întâmplător şi în contexte non-formale. Este necesar ca metodologia educaţiei economice să se adapteze la specificul obiectivelor şi conţinuturilor abordate.

Educaţia economică şi casnică modernă are în vedere optimizarea funcţiei economice a familiei, în condiţiile în care activităţile casnice fac parte din viaţa noastră cotidiană. Pentru a avea o viaţă echilibrată şi o optim a integrare socială, fiecare dintre noi trebuie să cunoască cauzele schimbării economice şi modalităţile de adaptare la acestea. Pregătirea economică pentru viaţa individuală, iniţierea în problematica economiei casnice şi formarea spiritului de cooperare şi respect faţă de muncă constituie factorii esenţiali ai îmbunătăţirii calităţii vieţii.

Lista „noilor educaţii” rămâne deschisă, fiind de aşteptat să se modifice, fie prin dispariţia unor „educaţii”,

în măsura în care realitatea îngăduie aşa ceva, fie prin impunerea unor noi cerinţe sau conţinuturi educative.

Modalităţile cele mai frecvente folosite pentru introducerea „noilor educaţii" în curriculum-ul şcolar:

Introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educaţie (dificultatea constă însă în supraîncărcarea programelor de învăţământ şi în pregătirea profesorilor capabili să predea astfel de discipline);

crearea de module specifice în cadrul disciplinelor tradiţionale (module având caracter interdisciplinar, de tipul: „Mediul căruia îi aparţinem şi în care trăim", „Unitatea cultural-spirituală a Europei", „Ce înseamnă o societate dezvoltată" etc.). Dificultatea constă în alcătuirea orarelor, fiind necesar aportul mai multor profesori; dificilă este şi pregătirea profesorilor pentru predarea în echipă;

tehnica „aproche infusionnelle" presupune infuzarea de mesaje ce ţin de noile conţinuturi în disciplinele „clasice".

Tendinţa şi preocuparea de a asimila noile educaţii:

este în creştere, dar decalajul dintre recomandările, rezolvările şi studiile realizate la nivel internaţional sau naţional şi practica educaţională rămâne încă mare;

problematica lumii contemporane nu este încă o sursă care trebuie să alimenteze conţinuturile învăţământului pentru autorii de planuri şi programe şcolare din multe ţări;

tendinţa de a organiza conţinuturile predominant în manieră monodisciplinară, supraîncărcarea programelor şcolare constituie obstacole serioase în calea acceptării şi structurării noilor conţinuturi în vederea completării educaţiei generale a adolescenţilor şi tinerilor (G. Văideanu)

Conţinuturile, finalităţile şi obiectivele specifice noilor educaţii propun un demers prin care educaţia încearcă să răspundă exigenţelor lumii în care trăim şi să producă o schimbare paradigmatică a actului educativ în favoarea educaţiei bazată pe învăţare inovatoare, societală şi adaptativă.

5. ALTERNATIVE LA ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR DIN ROMÂNIA

Pedagogia de reformă internaţională ne oferă mai multe alternative educaţionale, abordate şi în învăţământul românesc:

Waldorf – Germania

Maria Montessori – Italia („Ajută-mă să pot face singur”)

Freinet Franţa („Pregătire pentru viaţă prin muncă”)

Pedagogia dramatică – Anglia („Metoda sunt eu însumi”)

Step by step – S.U.A.

Pedagogia Waldorf (Rudolf Steiner – Germania):

promovează ideea exploatării, dezvoltării sau perfecţionării talentului descoperit. Această pedagogie este adepta exprimării „libere” a copilului, a organizării în grupuri eterogene, fără separare, în funcţie de criteriul performanţei;

se pune un accent deosebit pe viaţa afectivă şi senzorială. Se lucrează doar cu materiale din natură sau naturale (de exemplu, plasticul nu se utilizează);

acest tip de pedagogie facilitează observarea directă a mediului, indicându-le copiilor chiar o stare de adevărată comuniune cu natura, deoarece ei reuşesc în acest fel să conştientizeze faptul că mediul are un număr nelimitat de resurse de care ne putem folosi atât timp cât ştim să le apreciem şi să le protejăm;

se pot însă distinge şi câteva limite ale acestui program, datorate neacceptării mijloacelor tehnice moderne (TV., calculatorul) fapt care înfrânează progresul.

Alternativa Montessori (Italia) are la bază două principii:

pregătirea unui mediu cât mai natural, care să ajute şi la dezvoltarea copilului;

observarea copilului care trăieşte în acest mediu, astfel conturându-i-se potenţialul fizic, mental, emoţional şi spiritual;

se optează pentru grupe combinate, unde cei mari îi

ajută pe cei mici;

finalitatea acestei alternative este cunoaşterea realităţii, preţuirea valorilor morale, activităţi de întrajutorare, dragoste şi adeziune faţă de valorile estetice ale vieţii, faţă de ştiinţă şi umanism.

Pedagogia Freinet (Celestin Freinet-Franţa):

este o pedagogie care se desprinde din tradiţional. Bazată pe valori progresiste, organizează clasa în jurul a trei axe, punerea în aplicare pe baza unui material, a timpului şi unei organizări specifice care permite:

punerea în aplicare a responsabilizării: pe planul colectivităţii, prin organizarea cooperativă, modalitate de luare a deciziilor, votul, elaborarea regulilor şi gestionarea materialului; pe plan individual, este vizată angajarea personală prin exerciţii legate de o meserie, responsabilităţi, luarea în grijă a unor grupe, echipe, ateliere, contractul minim de muncă;

punerea în aplicare a autonomiei: dascălul nu mai este stăpânul absolut, el îşi împarte puterea în cadrul instituţiilor, el nu mai este singurul care ştie să ia decizii; copilul se ocupă de propria sa activitate, munca individuală şi autocorectarea;

punerea în aplicare a cooperării: întrajutorarea se instituţionalizează atunci când prin luare în grijă temporară sau permanentă, un copil mai mare se ocupă de unul mai mic; realizarea proiectelor colective necesită implicarea fiecăruia în parte (albume, jurnale, întâlniri, ore desfăşurate în alte locuri decât în clasă).

este o pedagogie centrată pe copil, punând accent pe: motivaţie – datorită mulţimii de activităţi care pot fi alese de grupuri sau echipe de lucru, recunoaşterii propunerilor fiecăruia şi luarea lor în calcul de către tot grupul, punerii în practică a unor activităţi autentice; exprimare liberă – posibilă într-un număr mare de domenii, permiţând recunoaşterea persoanei în grup şi în afara lui; reuşita individuală – pusă în practică prin individualizarea muncii, respectarea nivelelor şi ritmurilor individuale, multiplicarea formelor de învăţare, sisteme de evaluare

care încurajează progresul;

este o pedagogie a deschiderii şi comunicării: deschiderea asupra evenimentelor din experienţa trăită de copil într-un trecut nu prea îndepărtat; deschiderea asupra vieţii sociale; comunicarea în situaţii variate;

este o pedagogie care oferă mijloace şi metode de lucru: organizarea muncii necesită o planificare, etape, bilanţuri; exercitarea responsabilităţilor antrenează aplicarea evaluărilor formative; utilizarea mijloacelor didactice permite reajustarea strategiilor de învăţare;

este pedagogie modernă internaţională şi cooperativă: alternativa pedagogică Freinet este validată de cercetările actuale asupra mecanismelor învăţării; acestea demonstrează necesitatea de a lua în calcul globalitatea copilului, structurarea propriilor cunoştinţe prin corectarea propriilor erori.

Pedagogia dramatică (Anglia):

are la bază gândirea şi acţiunea liberă, creativitatea aplicată în formarea personalităţii copilului. Caracteristica acestei metode este formarea aptitudinilor de viaţă pe baza impresiilor trăite;

jocul dramatic şi tehnicile dramatice complexe sunt formele de organizare ale activităţii în cadrul acestui program. Aceste metode au avantajul de a activa copilul din punct de vedere cognitiv, afectiv şi acţional, punându-l în situaţia de a interacţiona;

pedagogia dramatică oferă posibilitatea individualizării experienţei de învăţare şi exprimării libere a personalităţii.

Programul „step by step „(S.U.A.):

adoptă trei iniţiative majore în ceea ce priveşte educaţia timpurie;

constructivismul: procesul de învăţare apare pe măsură ce copilul încearcă să înţeleagă lumea înconjurătoare;

adecvarea la stadiul de dezvoltare: respectarea particularităţilor de vârstă;

educaţia progresivă: privită ca un proces de viaţă şi

nu ca o pregătire pentru viaţa viitoare. Acumulările se fac treptat, pas cu pas, de aici şi denumirea de „Step by step”;

acest program urmăreşte individualizarea experienţei de învăţare, adică urmăreşte ca educaţia să se bazeze pe nivelul de dezvoltare, pe interesele şi pe abilităţile fiecărui copil în parte;

În ideea învăţării prin acţiune şi a individualizării experienţei de învăţare, au fost introduse „zonele” sau „ariile” de stimulare (arta, materiale de construcţii, bucătărie, alfabetizare, nisip şi apă, ştiinţa, matematica, jocuri manipulative, etc.);

copilul învaţă prin descoperire în interacţiunea sa cu mediul. Interacţiunea cu mediul şi motivaţia explorării sunt cultivate de pedagog. Metodele şi mijloacele de explorare şi cunoaştere ale copilului sunt individuale, adesea neaşteptate, originale. Educaţia este individualizată, copilul merge spre cunoaşterea lumii înconjurătoare şi identificarea comportamentelor utile, pe căi personale. Comparaţia cu el însuşi în performanţele anterioare o face atât copilul cât şi pedagogul;

În locul unei relaţii inegale educator-copil, alternativa Step by step consideră copilul ca pe o persoană demnă de respect, unică, şi caută să-i asigure o continuitate individuală în dezvoltare, precum şi practici de dezvoltare adecvate, specifice lui;

caută să se asigure că orice copil achiziţionează şi dezvoltă aptitudini fizice, cognitive, emoţionale, etico-morale, artistice, teoretice, sociale şi practice pentru a participa la o societate democratică, deschisă.

Pentru epoca post industrială a secolului XXI un învăţământ în care se pune accent pe rezultatele achiziţiei şi pe reproducerea unor abilităţi dinainte cunoscute, prin metode dinainte stabilite, care creează ierarhii, va trebui să fie modificat înspre unul care să dezvolte oameni care vor putea să înveţe toată viaţa, să poată inventa şi colabora pentru a se realiza în aceste profesii viitoare.

FĂRCUTRODICA, institutor, Şcoala Generală Nr. 3, Arad ROMAN VALERIA, institutor, Şcoala Generală Nr. 6,

Arad

Bibliografie:

1. Barna, A., Autoeducaţia. Probleme teoretice şi metodologice, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.

2. Bârzea, C. (coord), Reforma învăţământului din România: condiţii şi perspective, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti, 1993.

3. Cristea, S., Fundamentele pedagogice ale reformei învăţământului, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994.

4. Dave, R.H., (coord), Fundamentele educaţiei permanente, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1991.

5. Delors, J., Comoara lăuntrică, Editura Polirom, Iaşi, 2000.

6. Dumitru, I., Al., Ungureanu, D., (coord), Pedagogie şi elemente de psihologia educaţiei, Editura Cartea Universitară, Bucureşti, 2005.

7. Faure, E., (coord), A învăţa să fii. Un raport UNESCO, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974.

8. Huberman, A., M, Cum se produc schimbările în educaţie. Contribuţie la studiul inovaţiei, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.

9. Ilica, A., Didactica generală şi didactica... Editura Şcoala Vremii, Arad, 2004.

10. Jinga, I., Istrate, E., Manual de Pedagogie, Editura All Educaţional, Cluj-Napoca, 2000.

11. Miroiu, A., (coord), învăţământul românesc azi, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

12. Neacşu, I., (coord), Şcoala românească în pragul mileniului III (O „provocare" statistică), Editura Paideia, Bucureşti, 1997.

13. Păun, E., Educaţia şi dezvoltarea socială, în Stanciu, S., (coord), Domenii ale Pedagogiei, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

14. Păun, E., Potolea, D., (coord),

Pedagogiefundamentări teoretice şi demersuri aplicative, Editura Polirom, Iaşi.
15. Păun, E., Pledoarie pentru educaţie, pledoarie pentru valori, în Revista de Ştiinţe ale Educaţiei, nr. 1 – 2/2003, Editura Universităţii de Vest, Timişoara, 2003.
16. Salade, D., Criza educaţiei şi remedii posibile, în M. Ionescu (coord), Educaţia şi dinamica ei, Editura Tribuna învăţământului, Bucureşti, 1998.
17. Sava, S., (2001), Compatibilizări terminologice, în Federighi, P., Sava, S., (coord), Glosar de termeni cheie în educaţia adulţilor din Europa, Editura Mirton, Timişoara.
18. Sava, S., Educaţia şi problemele lumii contemporane, în Jinga, I., Istrate, E., (coord), Manual de pedagogie, Editura All Educaţional, Bucureşti, 1998.
19. Stanciu, I. Gh., Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
20. Văideanu, G., Educaţia la frontiera dintre milenii, Editura Politică, Bucureşti, 1998.
21. Văideanu, G., UNESCO 50 – Educaţie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996.
22. Vlăsceanu, L., Decizie şi inovaţie în învăţământ, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979.
23. Ungureanu, D., Fundamentele educaţiei, Editura Mirton, Timişoara, 1999.
24. * * * Memorandum-ul privind învăţarea permanentă, Document elaborat de Comisia Europeană, Lisabona, 2000.

II. EDUCABILITATEA. FACTORII DEVENIRII FIINŢEI UMANE

7. Conceptul de educabilitate

8. Teorii privind educabilitatea: teoria ereditaristă, teoria ambientalistă, teoria triplei determinări – esenţă (mecanisme), limite

9. Ereditatea – premisa naturală a dezvoltării psiho-individuale

10. Mediul – cadrul sociouman al dezvoltării psiho-individuale

11. Educaţia – factor determinant al dezvoltării psiho-individuale

12. Specificul influenţelor educative şi ale mediului la şcolarul mic şi mijlociu

1. CONCEPTUL DE EDUCABILITATE

Educabilitatea reprezintă o caracteristică esenţială a personalităţii umane care desemnează capacitatea acesteia de dezvoltare pedagogică progresivă, permanentă, continuă (S. Cristea).

Sub raport teoretic, educabilitatea reprezintă o teorie, o concepţie sau o categorie pedagogică fundamentală vizând ponderea educaţiei în procesul dezvoltării omului, în dezvoltarea personalităţii.

Sub raport funcţional-evolutiv, educabilitatea reprezintă capacitatea specifică psihicului uman de a se modela structural şi informaţional sub influenţa agenţilor sociali şi educaţionali.

Educabilitatea priveşte omul ca pe o fiinţă educabilă. Ea reprezintă concepţia, legitatea şi fenomenul care dinamizează posibilităţile de devenire, de formare şi de dezvoltare a omului ca personalitate şi profesionalitate.

Psihopedagogii desemnează prin expresia educabilitate potenţialul de formare umană sub influenţa factorilor de mediu sau educaţionali.

Polisemantismul termenilor care compun această definiţie fac necesară explicarea sa din mai multe puncte de vedere. Astfel:

din punct de vedere genetic, prin educabilitate înţelegem disponibilizarea genotipului uman în favoarea formării fenotipice individuale conferită de acesta în cadrul limitelor codului genetic universal;

din punct de vedere filosofic, prin educabilitate înţelegem libertatea individuală de a se forma, aproape nelimitat, pentru a conferi vieţii sale un sens dincolo de condiţia tragică a omului – conştient de perisabilitatea sa individuală;

din punct de vedere pedagogic, prin educabilitate înţelegem ansamblul posibilităţilor de a influenţa cu

mijloace educative formarea personalităţii fiecărui individ uman, în limitele psihogenetice ale speciei noastre şi a particularităţilor înnăscute care conferă fiecăruia individualitatea sa genetică.

2. TEORII PRIVIND EDUCABILITATEA: TEORIA EREDITARISTĂ, TEORIA AMBIENTALISTĂ, TEORIA TRIPLEI DETERMINĂRI – ESENŢĂ (MECANISME), LIMITE

Problema educabilităţii, adică a receptivităţii fiinţei umane faţă de influenţele educative este una dintre cele mai controversate din problematica educaţiei.

Majoritatea psihopedagogilor consideră că principalii factori ai dezvoltării şi formării fiinţei umane sunt zestrea sa ereditară, mediul în care trăieşte şi educaţia pe care o primeşte. Teoriile educabilităţii:

Teoriile ereditariste susţin rolul determinant al eredităţii în evoluţia fiinţei umane (Platon, Confucius, Schopenhauer, Herbert Spencer ş.a.);

Teoriile ambientaliste susţin rolul determinant al mediului, îndeosebi a celui socio-cultural, în care este inclusă şi educaţia (Locke, Rousseau, Watson ş.a.);

Teoriile triplei determinări susţin rolul eredităţii, mediului, cel social îndeosebi şi educaţiei, aceasta din urmă având un rol determinant în dezvoltarea personalităţii. Deci rolul important în dezvoltarea personalităţii îl are interacţiunea ereditate-mediu, manifestată în realism pedagogic (Democrit, Diderot, Herzen, Alex. Roşca ş.a.). Ereditatea este într-adevăr un factor al dezvoltării fiinţei umane, dar teoriile ereditariste exagerează rolul eredităţii, înlăturând rolul moderator al celorlalţi factori. Aceste teorii sunt pesimiste, în opoziţie cu concepţia educabilităţii, fapt ce conduce la diminuarea rolului educaţiei şi mediului social.

Teoriile ambientaliste susţin îndeosebi puterea educaţiei şi reprezintă poziţii pedagogice constructive, ce au contribuit la dezvoltarea educaţiei şi a învăţământului. Aceste teorii sunt însă unilaterale, deoarece neglijează într-o oarecare măsură mediul social şi ereditatea, care

sunt factori reali ai dezvoltării personalităţii.

Teoriile triplei determinări, sau ale interacţiunii factorilor dezvoltării personalităţii susţin faptul că dimensiunile personalităţii care s-au dezvoltat în decursul vieţii individuale ale omului sunt rezultatul interferenţei 38

Influenţelor celor trei factori: ereditate, mediu social şi educaţie. Această teorie evidenţiază adevărul că personalitatea este o unitate biopsihosocială, rezultat al interacţiunii celor trei factori: ereditatea, mediul social şi educaţia. Ea constituie concepţia pedagogică ştiinţifică optimistă despre dezvoltarea personalităţii.

Din perspectiva viziunii epigenetice, trebuie să luăm în considerare patru factori ai dezvoltării şi formării umane atât în teoria cât şi în practica educaţiei:

ereditate;

mediu;

educaţie;

homeorhesis-ul epigenetic.

Homeorhesis-ul epigenetic este mecanismul structural-organic care reglează procesele de creştere şi dezvoltare la nivelul interacţiunilor dintre individ şi mediu. El stabileşte nu numai căile, ci şi limitele dezvoltării. Caracteristicile de vârstă şi stadiile de dezvoltare intelectuală trebuie respectate cu stricteţe în procesul formării. Orice sfidare a normelor homeorhetice este primejdioasă şi are drept consecin că apariţia unor efecte secundare nescontate care, de regulă, antrenează maladii imposibil de tratat (I. Negreţ)

3. EREDITATEA – PREMISA NATURALĂ A DEZVOLTĂRII PSIHO-INDIVIDUALE

Ereditatea reprezintă ansamblul dispoziţiilor (predispoziţiilor, posibilităţilor, caracterelor sau potenţelor) de natură anatomofiziologice, înnăscute sau transmise prin mecanismele şi informaţiile genetice de la generaţiile anterioare la generaţiile tinere prin intermediul părinţilor (I. Bontaş).

În zestrea ereditară cu care fiecare copil vine pe lume sunt structurate trei categorii de caractere:

genotipul general, care conţine elemente comune întregii specii, care se transmit pe cale genetică (bipedismul, conformaţia corporală, caracteristicile anatomo-fiziologice);

genotipul individual, care conţine elemente de variabilitate intraspecifică (culoarea ochilor, a părului, elemente de conformaţie facială, timbrul vocal etc.) elemente care diferenţiază indivizii între ei;

potenţialul de formare care, la om, este de natură psihică. Există un potenţial general, comun tuturor oamenilor şi grade de diferenţiere a acestui potenţial general.

Nivelul de valorificare prin educaţie al unui individ nu poate depăşi un anumit nivel, oricât de bine ar fi organizată şi exercitată influenţarea educativă. De asemenea, valorificarea prin educaţie poate fi mai mult sau mai puţin bine realizată. În cazul în care doi indivizi se nasc cu potenţialuri intelectuale apropiate, cel care va beneficia de un mediu educogen superior va fi capabil de performanţe ridicate.

4. MEDIUL – CADRUL SOCIOUMAN AL DEZVOLTĂRII PSIHO-INDIVIDUALE

Mediul reprezintă ansamblul condiţiilor înconjurătoare (ambientale) în care omul trăieşte, se dezvoltă, acţionează (munceşte) şi creează. Mediul poate avea două componente principale:

mediul natural şi ecologic;

mediul social-global şi psihosocial (I. Bontaş).

Omul se află sub influenţa acestor tipuri de mediu. Mediul natural şi ecologic influenţează dezvoltarea şi sănătatea omului prin climă, relief, radiaţii şi poluare. Mediul socio-cultural permite umanizarea şi socializarea individului prin asigurarea condiţiilor materiale, de civilizaţie şi cultură, prin relaţiile inter-umane, instituţii, ideologii, tradiţii, concepţii, stiluri de viaţă etc.

Mediul declanşează potenţialităţile ereditare astfel încât dezvoltarea diferitelor procese psihice este o rezultantă a interacţiunii celor doi factori: ereditatea şi

mediul, în ponderi diferite.

Mediul trebuie considerat ca un bun inestimabil de patrimoniu al omului. El trebuie conservat, protejat, îmbunătăţit în legătură cu tot ceea ce este favorabil vieţ îi omului, prevenindu-se sau înlăturându-se tot ceea ce reprezintă poluare a lui. Asigurarea purităţii mediului implică educaţia, cea care instruieşte şi formează oameni, care să prevină şi la nevoie să înlăture orice situaţie poluantă, fie că este vorba de mediu natural, fie de cel psihosocial.

5. EDUCAŢIA – FACTOR DETERMINANT AL DEZVOLTĂRII PSIHO-INDIVIDUALE

Educaţia este un mod de organizare a influenţelor mediului sociouman asupra individului.

Copilul devine om social numai prin educaţie. Prin intermediul educaţiei omul îşi însuşeşte limbajul social, cultura generală şi comportamentul moral-cetăţenesc, îşi formează concepţia despre lume, îşi dezvoltă potenţialul creator şi se pregăteşte pentru integrarea socioprofesională. Individul care trăieşte într-o comunitate umană beneficiază atât de o educaţie spontană, care acţionează habitudinal asupra lui, cât şi de educaţia organizată, realizată prin instituţii specializate, dintre care cea mai importantă este şcoala. Iată de ce este foarte important pentru toţi factorii educaţionali să cunoască temeinic personalitatea copilului, gradul său de educabilitate şi i, pe această bază, să structureze întregul proces educaţional.

Ereditatea oferă sau nu potenţialul de dezvoltare psihofiziologică, mediul oferă sau nu anumite condiţii, iar educaţia dirijează, prin procesul învăţării, formarea armonioasă şi integrală a personalităţii, fiind factorul determinant al acesteia.

Prin intermediul educaţiei, individul uman îşi extinde existenţa dincolo de limitele biologice, devenind personalitate. Personalitatea este individualitatea confirmată de comunitatea socială în interiorul căreia trăieşte pentru a-i sluji sau îmbogăţi valorile.

6. SPECIFICUL INFLUENŢELOR EDUCATIVE ŞI ALE MEDIULUI LA ŞCOLARUL MIC ŞI MIJLOCIU

Particularităţile psihice şi acţionale ale copiilor se dezvoltă concomitent cu dezvoltarea anatomofiziologică şi cu evoluţia ascendentă structural funcţională a creierului.

Nivelul şi calitatea particularităţilor psihice şi acţionale sunt determinate în mare măsură de influenţa agenţilor socio-educaţionali (educaţia în familie şi în şcoală) dar şi de influenţele factorilor extrafamiliali şi extraşcolari reprezentaţi de mass-media şi de alţi factori educativi.

Atenţia trece treptat de la forma involuntară spre cea voluntară, de la cea puţin stabilă spre cea stabilă. Acest fapt necesită organizarea duratei activităţilor educative corespunzător intensităţii procesului cognitiv şi vârstei educabililor. În timpul activităţilor este necesar să se intervină pentru menţinerea sau restabilirea atenţiei prin modalităţi corespunzătoare: mişcări la şcolarii mici, predare activă, interesantă la şcolarii mijlocii;

Memoria dovedeşte mare plasticitate, receptivitate, datorită stocului redus de informaţii. În această perioadă se realizează trecerea treptată de la memoria mecanică la memoria logică. Din acest motiv sunt necesare eforturi pedagogice de explicare şi argumentare corespunzătoare pentru asigurarea accesibilităţii şi înţelegerii cunoştinţelor ce urmează a fi memorate;

Gândirea concretă are o pondere însemnată la această vârstă dar este posibilă şi necesară trecerea treptată la gândirea abstractă. Pentru demersul corelării gândirii concrete cu gândirea abstractă este necesar să se îmbine în procesul de predare-învăţare materialul didactic intuitiv cu mijloacele logico-matematice. Şcolarii trebuie pregătiţi să înţeleagă şi să opereze cu noţiuni, judecăţi, raţionamente, pentru ca la pubertate să se stimuleze gândirea logică;

Imaginaţia este vie şi fantastică la şcolarii mici. De aceea este necesar să le stimulăm cât mai mult imaginaţia pentru a se putea trece de la imaginaţia fantastică la cea

realist fantastică şi pentru a putea ajunge la vârsta pubertăţii la o imaginaţie cu o doză importantă de realism. Este necesar să le satisfacem curiozitatea copiilor, să le răspundem la întrebări, oferindu-le explicaţii şi argumente în raport cu puterea lor de înţelegere.

Deoarece la vârsta şcolară mică spiritul de imitaţie este destul de pronunţat trebuie să le oferim elevilor modele pozitive de comportament iar, în cazul în care observă în jurul lor şi modele negative, să încercăm să le explicăm nocivitatea acestora în dezvoltarea individualităţii lor.

La vârsta şcolară mică şi mijlocie acţionează mai mult motivaţia extrinsecă (notele, recompensele morale, recompensele materiale). Este necesar ca acestea să fie acordate pe merit şi să se evite condiţionarea de către copil a primirii lor, ele acordându-se numai ca urmare a faptelor lor. Treptat se poate trece la dezvoltarea şi conştientizarea motivelor interioare cum ar fi setea de cunoaştere, dragostea şi pasiunea pentru învăţătură etc., acestea conferindu-i valenţe superioare evoluţiei psihice.

Procesele afective se caracterizează prin simţiri, trăiri şi sensibilităţi sufleteşti vii şi puternice. Educatorii şi părinţii trebuie sănu-i tensioneze negativ, să nu-i dezamăgească ci să le creeze stări care să le ofere posibilitatea unor simţiri şi trăiri sufleteşti pozitive, optimiste. Trebuie să se asigure treptat trecerea de la emoţii la trăiri sufleteşti superioare sub formă de sentimente de prietenie, de dragoste faţă de părinţi, de cadrele didactice, de colegi, de învăţătură.

Procesele acţionale se caracterizează printr-o intensă nevoie de mişcare, de acţiune datorită procesului intens de dezvoltare fizică, a necesităţii consumului de energie ce se acumulează. Trebuie să le creăm condiţii favorabile pentru consumul surplusului de energie, înlăturând în acelaşi timp situaţiile de accidente şi de poluare sonoră a celor din jur, conştientizându-i treptat să-şi folosească acest surplus de energie pentru diverse scopuri: învăţătură, jocuri didactice, sport, odihnă activă etc. în spaţii organizate

(terenuri de sport, săli de gimnastică etc.).

Prin particularităţile ei, pubertatea este etapa propice realizării corespunzătoare a orientării şcolare şi profesionale a elevilor. Aceasta presupune:

cunoaşterea multidimensională a copiilor;

autoconştientizarea propriilor posibilităţi cât şi cunoaşterea acestora de către părinţi, care vor lua în considerare posibilităţile actuale şi de perspectivă ale societăţii pentru ocuparea forţei de muncă şi a specialiştilor (I. Bontaş). Astfel, la absolvirea gimnaziului elevii trebuie să aspire spre o anumită şcoală sau profesie în urma analizei atente a posibilităţilor şi a aptitudinilor pe care le deţin. O educaţie necorespunzătoare la vârsta şcolară mică şi mijlocie poate declanşa unele trăsături şi manifestări negative:

Egocentrismul îl face pe copil să creadă că totul se învârte în jurul său, neglijându-i pe cei din jur. Egocentrismul este determinat de nevoia de a se adapta la mediu, de a-şi satisface anumite trebuinţe. În mod conştient copilul le poate exagera. Este necesar să i se satisfacă copilului necesităţile fiziologice şi spirituale fireşti pentru a le asigura o dezvoltare elevată şi demnă a personalităţii, nu trebuie însă să li se satisfacă cerinţele exagerate, capriciile;

pot apărea anumite ticuri (mişcări spontane nedorite ale unor părţi ale organismului, mai ales datorită spiritului de bravare şi imitaţie). Ele trebuie prevenite şi, după caz, înlăturate. Dezvoltarea intensă şi bruscă a organismului alături de lipsa unor condiţii favorabile de formare a personalităţii, pot determina apariţia şi manifestarea vârstei critice a pubertăţii. Pot apărea astfel trăsături şi manifestări negative cum ar fi: îndrăzneală dusă până la obrăznicie, încăpăţânare, tendinţa de bravare, de nonconformism şi evadare, care pot degenera în libertinism şi vagabondaj, cu consecinţe neprevăzute de degradare a personalităţii, manifestată prin infracţiuni grave – furturi, agresiuni, consum de droguri etc. Dacă se intervine la timp, cu pricepere şi tact, în mod sistematic

din partea tuturor factorilor educativi, se poate înlătura perspectiva vârstei critice. Copiii pot depăşi firesc vârsta pubertăţii în cazul în care li se oferă condiţii normale şi favorabile de dezvoltare fizică, psihică şi comportamentală.

Familia, şcoala, toţi factorii educativi, întreaga societate au obligaţia morală de a preveni situaţiile critice ale pubertăţii. În cazul în care acestea au apărut, obligaţia lor este de a interveni cu pricepere şi hotărâre pentru a diminua şi eradica elementele ce conduc la degradarea personalităţii copiilor.

La această vârstă şcolarul poate deveni un partener al cadrelor didactice, un factor ce poate contribui la propria dezvoltare, prin conştientizare, autocontrol şi autoevaluare, calităţi posibile de dezvoltat în perioada pubertăţii.

IANCIC GABRIELA, profesor.

Liceul Pedagogic „Dimitri Ţichindeal”, Arad

Bibliografie:

1. Anucuţa, P., Pedagogie (pentru studenţi şi cadre didactice), Editura Eurostampa, Timişoara, 1999.

2. Antonesei, L., Paideia, Fundamentele culturale ale educaţiei, Editura Polirom, Iaşi, 1996.

3. Bontaş, I., Pedagogie. Tratat, Editura Bic All, Bucureşti, 2001.

4. Cristea, S., Dicţionar de pedagogie, Editura Litera International, Chişinău-Bucureşti, 2000.

5. Macovei, E., Educabilitatea (în Pedagogie), EDP, R.A., Bucureşti, 1997.

6. Monteil, J-M., Educaţie şi formare, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

7. Negreţ, I... Educabilitatea, (în Manual de pedagogie), Editura All Educational, Bucureşti, 2001.

8. Păun, E., Educabilitatea, (în Curs de pedagogie), (coord. Cerghit, I.; Vlăsceanu, L.), Universitatea Bucureşti, 1988.

9. Stoica, M., Pedagogie şi psihologie (pentru examenele de definitivare şi grade didactice), Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2002.

III. STRUCTURA ŞI DINAMICA PERSONALITĂŢII

1. Conceptul de personalitate:

1.1. Modele de abordare a personalităţii: modelul trăsăturilor, modelulfactorial, modelul umanist ş. a;

4.2. Structura personalităţii: temperament, aptitudini, caracter.

Unitatea şi dinamica lor. Perspective noi în abordarea structurii personalităţii.

5. Caracteristicile dezvoltării psihofizice a şcolarului mic şi mijlociu.

6. Dimensiunea creativă a personalităţii. Formare, dezvoltare, exprimare, afirmare în plan individual şi social.

7. Metode şi tehnici de cunoaştere a personalităţii şcolarului mic şi mijlociu.

1. CONCEPTUL DE PERSONALITATE

Dezvoltarea umană

Omul, în decursul vieţii sale, este supus permanent unor schimbări, transformări de ordin cantitativ şi calitativ care se reunesc sub termenul unitar de dezvoltare. În funcţie de nivelul la care au loc aceste modificări, desprindem trei tipuri de dezvoltare:

dezvoltare biologică înţeleasă ca modificări fizice, morfologice şi biochimice ale organismului;

dezvoltarea psihică constă în apariţia, instalarea şi transformarea proceselor, funcţiilor şi însuşirilor psihice;

dezvoltarea socială concretizată în reglarea conduitei individului în conformitate cu normele şi cerinţele impuse de colectivitate, de mediul social, existenţial.

Definiţie:

Dezvoltarea umană este un proces complex care conduce la structurarea deplină a funcţiilor vegetative şi senzorio-motorii, intelectuale şi afective, motivaţionale şi atitudinale, fapt care se soldează cu emanciparea personalităţii, cu trecerea într-un nou stadiu, denumit şi prin termenul de maturizare biopsihosocială.

Între cele trei forme ale dezvoltării există o strânsă interacţiune şi interdependenţă:

dezvoltarea psihică se realizează corelat cu cea

biologică, dar nu simultan;

existã puseuri de creştere sau încetiniri ale ritmului dezvoltării psihice. De exemplu, de la 15 ani, dezvoltarea fizică încetineşte, dar cea psihică intră într-o dezvoltare rapidă. Ea continuă de-a lungul vieţii, pe când dezvoltarea fizică se încheie pe la 21 – 25 de ani;

la bătrâneţe există o involuţie biologică, în timp ce involuţia psihică poate să nu existe.

Caracteristici ale dezvoltării umane:

prin dezvoltare se face trecerea de la inferior la superior, printr-o succesiune de etape, stadii, fiecare etapă reprezentând o unitate funcţională mai mult sau mai puţin închegată, cu un specific calitativ propriu. Trecerea de la o etapă la alta implică atât acumulări cantitative cât şi salturi calitative (de exemplu, de la 0 la 1 an, inteligenţa copilului este senzorio-motorie, se formează schemele de conduită practică; între 1 – 3 ani încep să se dezvolte procesele psihice ce memoria, gândirea, imaginaţia, care vor determina în jurul vârstei de 3 ani saltul spre un nou stadiu; de la 3 – 6 ani gândirea lui devine intuitivă);

dezvoltarea are caracter ascendent, asemănător unei spirale, cu stagnări şi reveniri aparente, cu reînnoiri continue. Ca proces ascendent, dezvoltarea este rezultatul acţiunii contradicţiilor ce se constituie mereu între capacităţile pe care le are la un moment dat copilul şi cerinţele din ce în ce mai complexe pe care le relevă factorii materiali şi socio-culturali cu care acesta este confruntat în devenirea sa;

caracteristicile individuale, particularităţile diferitelor fenomene psihice imprimă o notă specifică dezvoltării, un ritm propriu de creştere şi transformare la fiecare individ în parte, de care acţiunea pedagogică şi educaţională trebuie să ţin a seama.

Dezvoltarea psihică

Definiţii:

procesul ce se desfăşoară ca un lanţ continuu de transfer cantitativ şi calitativ în sens ascendent de la nivele primare, slab diferenţiate, la nivele superioare, bine

diferenţiate şi specializate, accentul căzând pe sensul ascendent al dezvoltării, pe dezvoltare ca evoluţie şi complicare a proceselor psihice (apar senzaţiile, apoi treptat percepţiile iar mai târziu reprezentările. Pe baza lor se va dezvolta gândirea. Limbajul, ca formă psihică, are o evoluţie de la forme inferioare la forme superioare. Memoria mecanică se transformă în gândire logică, iar cea de scurtă durată – în cea de lungă durată);

proces de formare a unor noi seturi de procese, însuşiri şi structuri psihice care diferenţiază comportamentul, ducând la o mai bună adaptare. În acest sens, dezvoltarea este înţeleasă ca trecere la psihicul uman calitativ superior (sensibilitatea animalelor este mult inferioară faţă de a omului – vulturul vede la distanţe mai mari decât omul, dar nu diferenţiază nuanţele. Animalele rânjesc, numai omul zâmbeşte. Au auz foarte bun, dar nu este nuanţat şi nu disting sunetele muzicale, căldura comunicării, nu au auz muzical şi verbal. Numai omul are imaginaţie şi poate investiga);

dezvoltarea psihică semnifică, continua devenire a vieţii psihice care se află într-o stare de perpetuare. Putem spune că niciodată un om nu este acelaşi i, de la o perioadă la alta. Termenul de dezvoltare psihică este foarte complex şi exprimă procesul genezei şi funcţionalităţii proceselor şi însuşirilor psihice de-a lungul etapelor de vârstă.

Caracteristici:

dezvoltarea psihică este triplu determinată, procesul fiind foarte complex, multifactorial şi multidimensional. Intervin aici factorii ereditari deoarece fiecare fiinţă se naşte cu un potenţial, cu anumite potenţialităţi pe care educaţia şi mediul le va transforma în realitate;

cu privire la dezvoltarea psihică s-au cristalizat trei teorii:

ereditaristă, care susţine că dezvoltarea psihică este determinată de ereditate, de factorii interni, fiind vorba de endogeneză, o geneză din interior, din zestrea ereditară a tuturor proceselor psihice, fără nicio legătură cu învăţarea,

e influenţele mediului. Omul, în acest caz, se naşte cu toate codurile care la diferite stadii intră în acţiune, indiferent de condiţiile mediului exterior;

ambientalistă, care susţine că toată dezvoltarea este influenţată de factori externi, de învăţare şi mediu, că nimic nu este în psihic ceea ce să nu fi fost înainte în mediul exterior, deci dezvoltarea psihică este de fapt exogeneză, din exterior;

Interacţionistă sau constructivistă, teorie care combină date din cele două teorii. Rezultă că psihicul are o determinare triplă: ereditatea, mediul şi educaţia. Numai în anumite condiţii de mediu şi educaţie, potenţialul înnăscut al copilului se dezvoltă. Influenţele şi condiţiile dezvoltării psihice sunt aproape nelimitate. Dezvoltarea se sprijină pe condiţiile ereditare, îşi are conţinutul în mediul exterior şi este dirijată de educaţie.

altă caracteristică este că dezvoltarea psihică este stadială, nu se desfăşoară liniar, într-o anumită direcţie, ci cunoaşte manifestări furtunoase, chiar sub formă de crize, alternând cu faze de linişte, calm;

dezvoltarea fiecărui individ este diferită în funcţie de particularităţile individuale. Copilul se încadrează în profilul vârstei lui, dar fiecare prezintă caracteristici individuale, prin care se deosebeşte de ceilalţi de vârsta sa. Fiecare copil este un unicat. Indivizii se deosebesc între ei sub aspectul ritmului de învăţare, a sensului şi intensităţii dezvoltării, a conţinutului mai bogat, mai sărac, a duratei, a alternării fazelor de echilibru cu cele de dezechilibru.

Personalitatea Definiţie:

termenul de persoană desemnează individul;

personalitatea este o construcţie teoretică elaborată de psihologie în scopul înţelegerii şi explicării – le nivelul teoriei ştiinţifice – modalităţii de fiinţare şi funcţionare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care îl numim persoană umană.

Caracteristicile personalităţii:

globalitatea – personalitatea individului este

constituită din ansamblul de caracteristici care permite descrierea sa, identificarea lui printre alţii. „Personalitatea” trebuie să permită, prin operaţionalizarea conceptelor sale, descrierea conduitelor şi aspectelor psihofizice care fac din orice fiinţă umană un exemplar unic;

coerenţa – între elementele componente ale personalităţii există o anumită organizare şi interdependenţă. Atunci când în comportamentul cuiva apar acte neobişnuite, ele surprind, contravenind acestui principiu. Încercând să explicăm aceste incoerenţe prin utilizarea unor modele propuse de o anume teorie a personalităţii, nu facem altceva decât să reducem incoerenţa iniţială. Personalitatea nu este un ansamblu de elemente juxtapuse, ci un sistem funcţional format din elemente interdependente;

permanenţa (stabilitatea) temporală – dacă personalitatea este un sistem funcţional, atunci ea generează legi de organizare a căror acţiune este permanentă, pe parcursul dezvoltării sale, persoana p astrându-şi identitatea psihică.

Trăsătură psihică Definiţie:

Trăsătura psihică este predispoziţia de a răspunde în acelaşi fel la o varietate de stimuli.

Tipuri Definiţie:

Structuri sau configuraţii specifice formate din mai multe trăsături situate la un nivel superior de generalitate.

Tipologii constituţionale:

nevoia de explicaţie şi predicţie i-a făcut pe diverşi cercetători să caute indici constanţi, care pot fi uşor observaţi şi asociaţi unor manifestări de ordin psihologic. Astfel au apărut o serie de tipologii constituţionale, bazate pe condiţiile fizice;

E. Kretschmer descrie următoarele tipuri:

tipul picnic – statură mijlocie, exces ponderal, faţa plină, mâini şi picioare scurte, abdomen şi torace bine dezvoltate, cu următoarele trăsături psihice: vioiciune, mobilitate optimism, umor, spontaneitate, sociabilitate,

superficialitate în relaţiile sociale, înclinaţie către concesii, compromisuri, spirit practic, toate reunite sub prototipul ciclotimic;

tipul astenic – corp slab, lung, mâini şi picioare lungi şi subţiri, asociate la prototipul schizotimic: înclinaţie spre abstractizare, interiorizare, sensibilitate, meticulozitate, simţ acut al onoarei, ambiţie şi uneori complexe de inferioritate;

tipul atletic – cu o dezvoltare fizică şi psihică echilibrată.

Moduri de descriere a personalităţii: Din perspectivă structuralist-sistemică:

apreciază că la un individ sunt caracteristice 2 – 3 trăsături predominante, restul fiind împărţit în trăsături principale 10 – 15 şi poate sute şi mii de trăsături secundare;

personalitatea este o structură bine organizată ierarhic cu trăsături şi nu o sumă oarecare de acestea.

Din perspectivă factorială:

aplicând o serie de teste se poate ajunge la obţinerea unor factori specifici de grup sau comuni. De exemplu, dacă corelăm notele bune ale unui elev la matematică cu cele de la fizică, tot bune, putem afirma că un elev bun la matematică va fi bun şi la fizică, dar toate depinzând de factorul „g” (general) identificat cu inteligenţa de mulţi autori;

modul de descriere factorial se aseamănă cu cel trăsăturilor prin faptul că amândouă încearcă să reducă diversitatea iniţială a datelor la un număr redus de trăsături sau factori.

Din perspectiva procesului instructiv-educativ cele mai importante trăsături şi calităţi formale în studiul personalităţii elevului sunt:

a. cele dinamico-energetice (temperamentul);

b. aspectele instrumentale, performanţiale ale personalităţii (aptitudinile);

c. calităţile de conţinut, socio-morale şi axiologice (caracterul). a. Temperamentul

Definiţie:

este dimensiunea energetico-dinamică a personalităţii, exprimată atât în particularităţile activităţii mintale, afective cât şi în comportamentul exterior (motricitate, vorbire);

trăsăturile temperamentale se referă la nivelul energetic al acţiunii şi dinamica sa, printre termenii definitori utilizându-se adjective ca: energic, exploziv, rezistent, expansiv, rapid, lent şi antonimele lor.

Clasificarea temperamentelor:

au făcut-o cunoscuţii medici din antichitate: Hipocrate (400 î.Hr.) şi Galen (150 d.Hr.). aceştia în deplin acord cu filosofia vremii care considera că întreaga natură este compusă din patru elemente (aer, pământ, foc şi apă) au afirmat că şi în corpul omenesc, amestecul „umorilor" ce reprezintă aceste elemente determin a temperamentul. Astfel, în funcţie de dominanţa uneia dintre cele patru umori (sânge, bilă neagră, bilă galbenă şi flegmă) temperamentul poate fi: sangvin, melancolic, coleric şi flegmatic;

Pavlov propune o explicaţie ştiinţifică a tipurilor de temperament, pe baza caracteristicilor activităţii nervoase superioare şi a raporturilor dintre ele. Baza fiziologică a temperamentelor este constituită din patru tipuri de sistem nervos ce rezultă din combinarea însuşirilor sistemului nervos: forţa (energia) exprimată prin rezistenţă la solicitări sistemului nervos, mobilitatea manifestată prin uşurinţa cu care se înlocuiesc procesele nervoase de bază şi echilibrul între excitaţie şi inhibiţie;

psihologii olandezi Heymans şi Wiersma şi caracterologii de după ei, descriu opt tipuri temperamentale rezultate din combinarea a trei factori: emotivitatea, activitatea şi ecoul „răsunetul". Cele opt tipuri ar fi: tipul pasionat, tipul coleric, cel sentimental, tipul nervos, flegmaticul, tipul sangvinic, tipul apatic şi tipul amorf. Reţinând doar activitatea şi emotivitatea, s-au redus cele opt tipuri la patru:

emotivii inactivi – nervoşii care reacţionează rapid la

evenimente şi sentimentalii cu reacţii lente;

emotivii activi – colericii cu reacţii rapide, explozive şi pasionaţii cu reacţii lente;

neemotivii activi – sangvinicii cu reacţii echilibrate, rapide şi flegmaticii cu multă forţă, dar lenţi;

neemotivii inactivi – amorfii cu puţină energie, dar bine ancoraţi în prezent şi apaticii lipsiţi de energie şi cu un ritm lent al reacţiilor.

Importanţa cunoaşterii temperamentului unui copil:

determinarea măsurilor corective pentru buna orientare şi pentru a interveni pozitiv în procesul devenirii socio-morale a fiinţei umane. Dacă un copil este activ, spre exemplu, este necesară orientarea spre activităţi utile, valorizate social şi temperarea tendinţei de a lua hotărâri pripite, în grabă, în timp ce inactivii au nevoie de o stimulare constantă, bine dozată şi de un program de lucru strict supravegheat;

temperamentele nu sunt în relaţie cu aptitudinile, fapt evidenţiat şi de existenţa unor persoane cu performanţe deosebite, aparţinând tuturor structurilor temperamentale.

b. Aptitudinile Definiţie:

se referă la obţinerea de rezultate deosebite într-un anumit domeniu, pe baza predispoziţiilor genetice;

Însuşirea individuală care determină efectuarea cu succes a unei anumite activităţi;

Caracteristici:

În vreme ce capacitatea psihică se referă la posibilitatea de a efectua cu succes la un moment dat o anumită activitate, aptitudinile se leagă de potenţialitate, de posibilitatea efectuării acţiunii în baza asigurării unor condiţii optime;

ceea ce indică într-o anumită măsură nivelul dezvoltării aptitudinilor ar fi uşurinţa cu care un elev reţine informaţiile, fără efort vizibil şi uşurinţa şi calitatea execuţiei sarcinilor.

Feluri de aptitudini:

aptitudini simple care favorizează efectuarea multor

activităţi, împărţite la rândul lor în: aptitudini generale, aptitudini de grup şi aptitudini specifice:

Inteligenţa este singura aptitudine generală admisă din cadrul aptitudinilor simple:

la nivel general, un om inteligent reuşeşte să rezolve problemele din viaţa cotidiană cu mai multă uşurinţă;

la nivel didactic inteligenţa este definită de Cosmovici ca fiind „o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităţilor şi la adaptarea cognitivă a individului în situaţii noi”;

pentru măsurarea inteligenţei este utilizat termenul de coeficient de inteligenţă, QI, egal cu vârsta mentală / vârsta cronologică x 100. Dacă se obţine un coeficient de 100, acesta indică o dezvoltare normală, în timp ce unul de 70 ar indica o inteligenţă redusă, iar unul de 130 – o inteligenţă foarte dezvoltată.

Aptitudinile de grup sunt în număr de şase:

factorul verbal – Veapacitatea individului de a înţelege rapid sensul cuvintelor, frazelor;

factorul de fluiditate verbală – W – capacitatea de exprimare;

factorul numeric – N – uşurinţa de a lucra cu cifrele;

factorul perceptiv – P – posibilitatea de percepe obiectele în mod rapid şi detaliat;

factorul de reprezentare spaţială – S – posibilitatea de a imagina obiectele în plan bi- şi tridimensional, de a opera deplasări şi transformări ale acestora, toate în plan mintal;

factorul de dexteritate manuală – M – aptitudinea de a utiliza obiectele, de a mânui diverse instrumente sau obiecte.

aptitudini complexe care permit executarea unor activităţi mai ample, într-un anumit domeniu:

aptitudinile complexe sunt diferenţiate după modelul de activitate:

aptitudini tehnice – posibilitatea de a utiliza instrumente, maşini, aparate, de a înţelege modul de alcătuire şi de a le construi, fără a implica creativitatea;

aptitudini ştiinţifice – presupun o inteligenţă peste medie şi creativitate;

aptitudini artistice – aici este cel mai vizibil aspectul înnăscut al aptitudinilor, unii prezentând precocitate, alţii prezentând-o abia spre vârsta adultă.

În privinţa aptitudinilor, rolul educatorului este de a cunoaşte cât mai detaliat nivelul dezvoltării lor individual şi de a oferi copilului posibilitatea devenirii unei personalităţi complexe în viitor. c. Caracterul Definiţie:

vizează îndeosebi suprastructura socio-morală a personalităţii, calitatea de fiinţă socială a omului;

etimologic, cuvântul „caracter" provine din greaca veche, simbolizând termenul de tipar, pecete iar referitor la om, sisteme de trăsături, stil de viaţă. În acest caz reacţiile unui individ într-o gamă întreagă de situaţii sunt uşor de prevăzut;

se exprimă printr-un ansamblu de atitudini-valori, stabile, generalizate, determinante pentru o persoană, care se întemeiază pe convingeri puternice. Atitudinea exprimă o modalitate de raportare faţă de anumite aspecte ale realităţii şi implică reacţii afective, comportamentale şi cognitive.

Dimensiunile fundamentale ale caracterului (după Cosmovici):

axiologică;

executivă.

În structura caracterului se pot distinge trei grupe fundamentale de atitudini:

atitudinea faţă de sine (modestie, orgoliu, demnitate, inferioritate, culpabilitate etc);

atitudinea faţă de ceilalţi în societate (altruism, umanism, patriotism, atitudini politice);

atitudinea faţă de muncă. Rolul şcolii în educarea caracterului:

şcoala trebuie astfel să-şi asume într-o manieră sistematică responsabilităţi formative;

educatorii trebuie să creeze situaţii propice pentru cunoaşterea resurselor proprii şi pentru cunoaşterea

limitelor, ceea ce va conduce la formarea unei imagini echilibrate despre sine, la formarea demnităţii şi a respectului de sine şi faţă de ceilalţi.

Pedagogia abordează problema personalităţii sub aspectul dezvoltării şi al educaţiei cu scopul de a identifica cele mai eficace metode, mijloace şi procedee de orientare şi formare a personalităţii.

2. CARACTERISTICILE DEZVOLTĂRII PSIHOFIZICE A ŞCOLARULUI MIC ŞI MIJLOCIU

a. Caracteristicile biofiziologice ale creşterii, maturizării şcolarului mic şi influenţa acestora asupra dezvoltării psihice:

şcolarizarea marchează începutul celei de-a treia subperioade a copilăriei, întinsă pe o perioadă de patru ani 6/7 – 10/11;

copilul începe o activitate de învăţare care necesită nu numai efort intelectual ci şi o mare rezistenţă fizică;

dezvoltarea fizică relativ lentă la început, în primii doi ani de şi colantate, se accentuează în ultimii ani.

Creşterea ponderală şi în înălţime:

creşterea ponderală se înscrie în limitele a 20 – 29 kg la băieţi şi 19 – 28 kg pentru fete;

creşterea în înălţime se situează între 113 şi 132 cm, iar pentru fete între 111 şi 131 cm.

Se intensifică în organism metabolismul calciului şi se dezvoltă musculatura:

apar primii molari, se schimbă dentiţia, cea permanentă înlocuind-o pe cea provizorie, fapt care poate produce perturbări ale actului vorbirii, disconfort în fluxul actului alimentar;

diversele componente ale corpului se osifică, se întăresc articulaţiile, creşte volumul muşchilor şi implicit forţa musculară;

se dezvoltă musculatura fină a muşchilor mâinilor.

Toate acestea duc la o bună însuşire a funcţiei scrisului, iar sportul şi mişcarea joacă un rol deosebit de important în dezvoltarea şi călirea organismului la această vârstă.

Dezvoltarea îndemânării, a aparatelor gustativ şi olfactiv:

micul şcolar aleargă mult, dar oboseşte rapid, inabil la început, devine îndemânatic în folosirea obiectelor şcolare;

manifestă o poftă de mâncare activă, cu preferinţă pentru mâncărurile moi şi către dulciuri; aparatele gustativ şi olfactiv se dezvoltă sub impactul contactului cu stimuli alimentari şi odorifici din ce în ce mai rafinaţi şi este mai rezistent la bolile contagioase.

Maturizarea sistemului nervos:

procesele de creştere şi de maturizare continuă la nivelul sistemului nervos, creierul cântărind la 7 ani – 1200 g;

se dezvoltă îndeosebi lobii frontali care ajung la o pondere de 27% din masa cerebrală, ceea ce este o bună premisă pentru organizarea şi dezvoltarea legăturilor funcţionale implicate în scriere şi citire, ca dimensiuni ale însuşirii limbii şi cultivării limbajului individual. b. Dezvoltarea psihică a şcolarului mic

Dezvoltarea proceselor şi a reprezentărilor senzoriale Dezvoltarea senzaţiilor este un proces în deplină desfăşurare:

la 6 – 7 ani se constată o lărgire a câmpului vizual, central şi periferic, precum şi o creştere a preciziei de a deosebi nuanţele cromatice;

se înregistrează progrese ale capacităţii de recepţionare a sunetelor înalte şi ale capacităţii de autocontrol a propriilor emisiuni vocale;

copilul poate aprecia pe cale auditivă distanţa dintre obiecte după sunetele şi zgomotele emise; senzaţiile lui se subordonează noului tip de activitate pe care o desfăşoară, şi anume învăţarea. Ele se vor modela în funcţie de aceste acţiuni ale învăţării.

Evoluţia percepţiei:

sincretismul preşcolarităţii se diminuează datorită creşterii acuităţii perceptive faţă de obiectul perceput, dar şi a schemelor logice, interpretative care intervin în

analiza spaţiului şi a timpului perceput;

percepţia spaţiului se măreşte datorit a îmbogăţirii experienţei de viaţă a copilului, crescând distanţele pe care acesta le percepe, se produc generalizări ale percepţiei spaţiale, se încheagă simţul topografic. Creşte precizia diferenţierii şi a denumirii formelor geometrice, se dezvoltă capacitatea de a distinge formele ca volum, de formele plane;

percepţia timpului înregistrează o nouă etapă de dezvoltare. Elevul trebuie să respecte un anumit program şi să se încadreze în el. Timpul devine un stimul care se impune tot mai mult cunoştinţei copilului. Orientarea precisă în raport cu secvenţele timpului devine o necesitate. În perioada micii şcolarităţi, percepţia se afirmă ea însăşi ca activitate, ca proces orientat şi dirijat spre un scop.

Dezvoltarea reprezentărilor este şi ea semnificativă:

la intrarea în şcoală copilul posedă un număr mare de reprezentări despre obiectele de uz casnic, plante, animale, oameni şi activităţi, dar toate sunt încă contopite, confuze, puţin sistematizate; sub acţiunea învăţării reprezentările suportă modificări esenţiale atât în privinţa sferei şi a conţinutului (se lărgesc, se diversifică, se îmbogăţesc) cât şi în privinţa modului de producere şi funcţionare;

devine posibilă folosirea liberă, voluntară a fondului de reprezentări pe care micul şcolar îl posedă. Acesta este capabil să descompună reprezentările în părţi componente, în elemente şi caracteristici cu care poate opera independent de contextul situaţiei, incluzându-le în noi combinaţii sau creând noi imagini;

reprezentarea va servi la realizarea proceselor imaginaţiei, gândirii şi a diferitelor forme de activitate creatoare. Copilul ajunge să înţeleagă şi reprezentări indirecte, pe baza unor schiţe, desene, tablouri, mulaje cât şi pe seama evocării recombinării reprezentărilor existente cu ajutorul cuvântului;

reprezentările micului şcolar devin mai precise, mai

clare, mai sistematice, mai coerente;

se efectuează în această perioadă trecerea la grupuri de reprezentări şi creşte gradul de generalitate al reprezentărilor cu care operează.

Dezvoltarea gândirii şi a limbajului Gândirea:

realizează progrese importante care constă în apariţia şi consolidarea construcţiilor logice care înlocuiesc procedeele empirice, intuitive şi naive ale etapei preşcolarităţii. Copilul formulează raţionamente şi judecăţi care-i permit să vadă dincolo de aparenţe. De exemplu el poate să întrevadă noţiuni ca greutatea, cantitatea, timpul şi mai târziu volumul, viteza, spaţiul – gândirea devenind abstractă categorială, capabilă de a efectua coordonarea operaţiilor gândirii şi gruparea lor în sisteme coerente;

totodată apare şi reversibilitatea gândirii care permite copilului să inverseze ordinea operaţiilor, adică să se întoarcă în punctul de unde a pornit, ceea ce rezultă că admite invarianţa. Copilul devine capabil să explice, să argumenteze, să dovedească adevărul judecăţilor sale. În clasele mici şcolarul mai poate fi supus influenţei iluziei momentane când apreciază mărimea, greutatea sau volumul. De exemplu ei vor răspunde la întrebarea „Ce este mai greu, un kg de puf sau unul de fier?” că este mai greu kilogramul de fier;

se dezvoltă operaţiile gândirii: analiza, sinteza, comparaţia, abstractizarea, generalizarea, clasificarea şi concretizarea logică, gândirea devenind mai productivă.

Limbajul:

la intrarea în şcoală copilul dispune de un vocabular destul de bogat (2500 de cuvinte) şi stăpâneşte regulile de folosire corectă a cuvintelor în vorbire;

limbajul oral cunoaşte o dezvoltare datorită conduitei de ascultare, dezvoltată şi exersată în cadrul activităţilor de învăţare şcolară;

limbajul scris este rodul formării capacităţii de citit-scris. Lecturile literare fac să crească capacităţile elevilor de a se exprima corect, se însuşeşte fondul principal de cuvinte al limbii (5.000 de cuvinte), tot mai multe dintre

ele intrând în limbajul activ al copilului;

dezvoltarea limbajului se face prin orice activitate şcolară, copilul familiarizându-se cu terminologia specifică a altor discipline sau domenii de activitate. Toate acestea vor influenţa nu numai perfecţionarea conduitei verbale ci şi a celei intelectuale, contribuind la formarea capacităţii micilor şcolari de a argumenta şi demonstra;

există la această vârstă şi unele erori de pronunţie şi scriere, unele uşoare care pot fi înlăturate în timp şi unele mai complicate, care afectează grav conduita verbală a elevilor. Dintre acestea pot fi menţionate dislalia, care constă în deformarea pronunţiei, bâlbâiala, alterarea ritmului vorbirii, disgrafia, alterarea limbajului scris, dislexia, afectarea activităţii de citire. Dascălul, împreună cu psihologul-logoped şi cu medicul trebuie să descopere cauzele acestor tulburări, în funcţie de acestea luându-se măsurile corective necesare acolo unde este posibil şi cât este posibil.

Dezvoltarea funcţiilor mnezică şi imaginativ-creativă

Memoria:

creşte volumul memoriei: elevul memorează şi reţine date despre uneltele cu care lucrează, despre semnele şi simbolurile cu care operează, despre noii termeni pe care îi utilizează, despre legile şi regulile pe care le învaţă;

creşte trăinicia şi rapiditatea memorării. Aceasta depinde de materialul supus memorării, de felul acţiunilor pe care le efectuează şcolarul, de mijloacele de memorare şi reproducere a materialului de care dispune elevul;

volumul memoriei creşte de 8 – 10 ori, se prelungeşte timpul de reţinere, sporeşte trăinicia şi productivitatea legăturilor mnemonice. Dacă la 7 – 8 ani copiii recunosc 24 din 30 de cuvinte şi reproduc 5, în jurul vârstei de 11 ani ei recunosc 28 de cuvinte şi reproduc 11;

se accentuează caracterul voluntar, conştient al memoriei, îndeosebi în partea a doua a micii şcolarităţi;

copilul este capabil să-şi fixeze sarcina de a memora, să-şi planifice timp pentru memorare, să se autocontroleze în procesul reproducerii celor memorate.

Imaginaţia:

Imaginaţia reproductivă este foarte solicitată, elevul fiind pus deseori în situaţia de a-şi imagina anumite scene, evenimente, plante, figuri, personaje pe care nu le-a cunoscut niciodată;

Imaginaţia se dezvoltă în două stadii:

clasele I şi a II-a reprezintă stadiul iniţial, caracterizat prin aspectul imperfect, sărac în detalii al imaginilor create;

clasele a III-a şi a IV-a reprezintă stadiul de ordonare şi sistematizare al proceselor imaginative. Imaginile primesc mai multă plenitudine, coerenţă, dinamism, elevul „vede" imaginativ mult mai bine;

Imaginaţia creatoare se dezvoltă în strânsă legătură cu cea reproductivă. Ascultând o povestire, elevul este capabil s-o transforme, să o modifice. Pe măsură ce elevul îşi însuşeşte tot mai multe lucruri şi noţiuni, creativitatea devine tot mai amplă. Ea este stimulată de jocuri, de fabulaţie, de povestire, de compunere, de activităţile practice şi muzicale, de contactul cu natura şi de activităţile de muncă;

Imaginaţia devine mai critică, se apropie mai mult de realitate. Copilul adoptă faţă de propria imaginaţie o atitudine mult mai circumspectă, de autocontrol.

Formarea priceperilor, deprinderilor şi obişnuinţelor

Dezvoltarea deprinderilor motrice:

se dezvoltă deprinderea de a mânui tacâmurile, de a manevra unele instrumente de uz casnic; deprinderea de a se îmbrăca şi de a se dezbrăca;

deprinderi igienice;

Se începe formarea unor categorii de deprinderi şi priceperi specifice activităţii şcolare:

deprinderea de a folosi corect componentele grafice şi sonore ale cuvintelor, de a măsura, de a calcula, de mânuire a unor obiecte specifice diferitelor domenii de activitate;

pe baza acestor deprinderi se formează ulterior priceperile şi deprinderile intelectuale de numărare,

analiză, sinteză mentală, de rezolvare de probleme etc.

prin studierea unor discipline şcolare ca: desenul, educaţia muzicală, se urmăreşte formarea unor deprinderi de ordin tehnic şi artistic, cum ar fi cele de mânuire corectă şi expresivă a culorilor, a pensulei, a cuvintelor;

prin jocurile şi întrecerile sportive se automatizează componentele conduitei motorii: viteza, rezistenţa, săriturile, pasele cu mâna şi cu piciorul.

Toate deprinderile şi priceperile se transformă în timp în obişnuinţe, prin intermediul procesului instructiv-educativ. Obişnuinţa de a învăţa:

Învăţarea devine activitate de bază;

una din aptitudinile generale care se formează la această vârstă este tocmai aptitudinea de a învăţa, din care se desprind şi se dezvoltă aptitudinile specializate pe domenii de activitate. La acestea din urmă contribuie atât dotarea genetică cât şi modelele oferite de educatori, prin pasiunea cu care îşi desfăşoară activitatea;

are loc interiorizarea înclinaţiei spre învăţătură, la transformarea ei într-o condiţie internă care determină succesul elevilor, aceştia fiind motivaţi intrinsec. Contează şi încurajările celor din jur şi atitudinea lor atât asupra succesului cât şi a insuccesului copilului şi stimularea unei atitudini exigente a copilului faţă de propria activitate.

Afectivitatea la vârsta şcolară mică asupra afectivităţii elevilor îşi pun amprenta atât sarcinile de învăţare propriu-zisă, cât şi relaţiile interpersonale din cadrul colectivităţii şcolii, dezvoltându-se atât emoţiile şi sentimentele intelectuale, cât şi cele morale sau estetice;

trăirile intelectuale sunt generate de activitatea de învăţare, cu greutăţile şi cu succesele sale, apărând curiozitatea intelectuală de a şti, de a afla cât mai multe;

deoarece intră în relaţii îi cu colegii, atât în cadrul activităţilor comune cât şi în cadrul jocurilor, se dezvoltă sensibilitatea morală a copilului, apare prietenia interpersonală, se dezvoltă sentimentul răspunderii, delicateţea, nobleţea şi dăruirea afectivă;

afectivitatea estetică este strâns legată la această

vârstă de contemplarea obiectelor şi de participarea activă a elevilor la activităţi de creaţie artistică prin compuneri, desene, obiecte realizate în cadrul orelor de abilităţi practice etc.

educatorul trebuie să acţioneze în vederea cultivării capacităţii de stăpânire a manifestărilor emoţionale primare, explozive a copiilor şi să rezolve cazurile de întârziere sau deviere afectivă, manifestările răutăcioase, insensibilitatea unora şi lipsa coparticipării altora;

Iniţial, motivaţia este determinată de factori externi şi mai puţin de cei interni. Ea se transformă treptat în motivaţ le intrinsecă atunci când educatorul asigură stimularea şi menţinerea într-o permanentă stare activă a curiozităţii cognitive a copilului. Pentru întreţinerea motivaţiei este important ca interacţiunile, modul de organizare a activităţilor să se bazeze pe activismul copiilor, pe independenţa şi iniţiativa lor creatoare.

Voinţa şi atenţia Voinţa:

voinţa apare în conduita copilului ca o notă de intenţionalitate şi de planificare a acţiunilor. Copilul este conştient că „trebuie”, „este necesar”;

percepţia devine intenţională, sistematică şi susţinută prin efort voluntar, transformându-se în observaţie;

se formează memoria şi atenţia voluntară, capacitatea concentrării mintale voluntare de durată mai mare în rezolvarea unor probleme de gândire.

Atenţia:

la începutul şcolarităţii atenţia are un volum redus, caracterizându-se prin focalizarea deficitară asupra esenţialului lucrurilor. Priceperea de a-şi distribui atenţia în mai multe direcţii este slab dezvoltată;

audierea pasivă a conţinuturilor, fără implicare din partea elevilor, generează plictiseală urmată de neatenţie. Pentru evitarea acestor neajunsuri, activităţile de învăţare trebuie să ţină seama de ele, împletind acţiunea practică cu obiectele cu activitatea în plan mintal;

trebuie asigurat un tempo optim al activităţii.

Dozarea vocii şi mişcările educatorului prin clasă nu trebuie să deranjeze momentele de concentrare ale elevilor asupra sarcinilor la care se lucrează.

3. DIMENSIUNEA CREATIVĂ A PERSONALITĂŢII. FORMARE, DEZVOLTARE, EXPRIMARE, AFIRMARE ÎN PLAN INDIVIDUAL ŞI SOCIAL.

Creativitatea este o structură caracteristică a psihicului, care face posibilă realizarea unor producţii, opere noi. Cultivarea spiritului inovator reprezintă una din sarcinile şcolii de azi.

Factorii creativităţii Imaginaţia:

reprezintă funcţia cea mai importantă în procesul de creaţie originală;

poate fi definită ca acel proces psihic al cărui rezultat este obţinerea unor reacţii, fenomene psihice noi pe plan cognitiv, afectiv sau motor;

a. Însuşirile imaginaţiei definesc particularităţile actului creator:

fluiditatea: posibilitatea intuirii de numeroase imagini sau idei;

plasticitatea: uşurinţa de a schimba modul de abordare al unei probleme, când un procedeu se dovedeşte inoperant;

originalitatea: expresia noutăţii.

b. Imaginaţia reprezintă o aptitudine, prin urmare factorul ereditar are o influenţă mai mult sau mai puţin importantă;

c. Cunoştinţele dobândite prin muncă au un rol hotărâtor:

experienţa poate fi directă, când se observă direct fenomenele, sau indirectă, obţinută prin lectură;

varietatea informaţiilor este deosebit de importantă, şcoala putând contribui din plin la dezvoltarea creativităţii.

d. Nivelul gândirii, inteligenţa persoanei. Există un raport între inteligenţă şi imaginaţia creatoare, fiind însă departe de o potrivire perfectă.

e. Factori caracteriali: predispoziţiile şi capacităţile intelectuale nu sunt suficiente pentru ca cineva să devin a

inventator sau creator de artă. Pentru aceasta este nevoie să existe o motivaţie, o dorinţă şi o voinţă fermă, perseverenţă pentru a putea trece peste obstacolele ce stau în calea realizărilor notabile.

f. Factori sociali – societatea influenţează mult activităţile creatoare prin:

cerinţele sociale;

stadiul actual al ştiinţei, tehnicii sau artei;

predecesorii, profesorii savanţilor ori ai artiştilor influenţează creaţia elevilor;

societatea poate fi uneori o frână în calea dezvoltării cunoaşterii.

Munca de creaţie parcurge mai multe etape:

Perioada de pregătire este cea în care se colectează informaţii, se fac observaţii, se delimitează problema şi se schiţează o ipoteză.

Incubaţia este perioada în care se caută găsirea unei soluţii. Această etapă poate dura foarte mult, chiar ani de zile;

Iluminarea este momentul fericit al găsirii soluţiei;

Verificarea este ultima etapă şi are rolul de a elimina eventualele erori sau omisiuni.

Blocajele creativităţii: Conformismul:

este unul dintre blocajele sociale, manifestat prin dorinţa oamenilor ca toţi cetăţenii să se poarte şi să gândească în mod obişnuit, la fel ca ei.

cei care nu respectă regulile sunt sancţionaţi de către opinia publică, ceea ce duce la descurajarea gândirii inovatoare.

Rigiditatea algoritmilor anteriori:

reprezintă un blocaj metodologic. Suntem obişnuiţi să folosim într-o situaţie o anume succesiune determinată de operaţii chiar dacă aceasta nu pare să se potrivească, în loc să încercăm altceva;

critica prematură intră tot în această categorie de blocaje, evidenţiată de Al. Osborn, unul din promotorii cultivării creativităţii. Dacă îndată ce apare o idee, discutăm critic valoarea ei, acest act blochează venirea

altor idei în conştiinţă. Se recomandă să se noteze toate ideile care apar în momentul de inspiraţ le şi doar apoi să se analizeze critic fiecare idee. Acest procedeu – brainstorming – poate fi tradus ca „asaltul de idei”;

descurajarea rapidă în faţa dificultăţilor şi eforturilor de lungă durată solicitate de munca de creaţie.

Cauzele blocajelor creative:

blocajele creative au la bază teama de a nu greşi, de a nu se face de râs, împiedicând astfel încercarea de a exprima un punct de vedere neobişnuit;

un învăţământ încorsetat de principii rigide, promovând mai mult gândirea critică, disciplina şi conformismul.

Modalităţi de promovare a creativităţii:

În formularea obiectivelor instructiv-educative, stimularea imaginaţiei trebuie să deţină un loc important, alături de educarea gândirii;

conţinutul învăţământului trebuie să promoveze cultura generală, aceasta fiind un factor important în stimularea creativităţii. Programele trebuie să prevadă lecţii speciale pentru cultivarea ingeniozităţii;

este foarte importantă atitudinea educatorului şi relaţia sa cu elevii. Educatorul trebuie să aibă relaţii prietenoase cu elevii, să-i încurajeze să pună întrebări şi să nu-i ironizeze atunci când fac greşeli. El trebuie să depisteze elevii cu potenţialităţi creative superioare, cărora e firesc să li se asigure posibilităţi speciale de dezvoltare a capacităţilor lor;

folosirea metodelor nespecifice: spre exemplu copiii primesc sarcina de a scrie o compunere despre un obiect simplu: un nasture, o frunză, un gard de nuiele. Elevii sunt solicitaţi să formuleze cât mai multe întrebări despre obiecte cunoscute: aer, foc, stele etc. Copiii realizează mici compuneri pe baza unor tablouri înfăţişând diverse scene sau să desprindă morala dintr-o asemenea imagine;

problematizarea şi învăţarea prin descoperire;

activitatea în afara clasei şi cea extraşcolară oferă numeroase ocazii pentru cultivarea imaginaţiei. În

cercurile de elevi se pot exersa diferite metode de stimulare a imaginaţiei, cum ar fi brainstormingul. Educatorul poate organiza întâlniri cu oameni de ştiinţă sau de artă care pot vorbi despre munca lor, despre dificultăţi şi satisfacţii. Vizitarea expoziţiilor, muzeelor, excursiile lărgesc câmpul fanteziei copiilor, fiind surse inepuizabile de întrebări;

educatorul trebuie să menţină legătura cu familia, mai ales în cazul acelor părinţi care îşi dădăcesc prea mult copilul, îl ajută la efectuarea temelor şi nu-l lasă să facă eforturi proprii. E nevoie să li se explice că tutelarea excesivă împiedică dezvoltarea intelectului, manifestarea independentă a gândirii şi fanteziei copilului.

Este necesar ca modul de gândire al educatorului şi stilul de muncă în clasă să fie îndreptat spre educarea spiritului creativ, latură a personalităţii care capătă în zilele noastre o valoare din ce în ce mai însemnată.

4. METODE ŞI TEHNICI DE CUNOAŞTERE A PERSONALITĂŢII ŞCOLARULUI MIC ŞI MIJLOCIU

Educatorul trebuie să cunoască capacităţile, interesele şi atitudinile elevilor pentru o acţiune eficientă. Direcţia actuală de individualizare a formării şi instruirii impune dezvoltarea la institutori a simţului diagnostic şi utilizarea unor metodologii adecvate de cunoaştere.

Metode pentru cunoaşterea personalităţii şcolarului mic:

a. metode clinice (observaţia, convorbirea, metoda biografică):

din punctul de vedere al scopului, metodele clinice îşi propun o cunoaştere cât mai amănunţită a persoanei şi explicaţia evoluţiei sale;

orientarea predominantă în cazul metodelor clinice este cea calitativă;

prezintă un grad de obiectivitate şi precizie mai mic, deoarece sunt lipsite de criterii precise de interpretare, ele depinzând de subiectivitatea celui care face analiza.

b. metode psihometrice sau experimentale (experimentul, testul şi chestionarul):

se orientează spre stabilirea rangului persoanei, a poziţiei sale în raport cu o populaţie normală, iar în cazul metodelor psihometrice interpretarea este predominant cantitativă;

În legătură cu gradul de precizie şi obiectivitate, metodele psihometrice – folosind verificări statistice riguroase – sunt mult mai exacte, specificându-se de fiecare dată limitele de eroare.

Metoda observaţiei:

constă în urmărirea atentă şi sistematică a comportamentului unei persoane cu scopul de a sesiza aspectele sale caracteristice. Observaţiile ocazionale nu pot înlocui observaţiile sistematice prin care se urmăreşte identificarea fiecărei surse de eroare;

orice observaţie sistematică va debuta cu stabilirea cât mai exactă a scopului propus;

contactul prelungit cu elevii oferă dascălului posibilitatea realizării unor observaţii numeroase în condiţii cât mai variate;

constanţa comportamentului într-o mare varietate de situaţii reprezintă aspectul important care trebuie reţinut pentru interpretare;

În orice observat le trebuie să notăm cât mai exact faptele şi să le separăm de eventualele interpretări;

observaţia nu se încheie după înregistrarea datelor, ci continuă cu interpretarea acestora pentru a diferenţia aspectele caracteristice de cele aparente, neesenţiale. În interpretarea observaţiilor trebuie să se ţină seama de situaţie, de atitudinile subiectului, pentru a nu scăpa motivaţia actelor de conduită.

Convorbirea:

este o conversaţie între două persoane, desfăşurată după anumite reguli metodologice, prin care se urmăreşte obţinerea unor informaţii cu privire la o persoană, în legătură cu o temă fixată anterior;

această metodă trebuie folosită cu premeditare, trebuie să aibă un scop, care să vizeze obiective psihologice şi să respecte anumite reguli;

trebuie să se ţină seama de următoarele aspecte, pentru a asigura veridicitatea şi autenticitatea datelor obţinute: câştigarea încrederii elevilor, menţinerea permanentă a interesului în timpul convorbirii, să existe o preocupare permanentă pentru stabilirea sincerităţii răspunsurilor, observarea atitudinilor şi expresiilor subiectului, evitarea unor întrebări sugestive, menţinerea unui climat destins, înregistrarea convorbirii se va face cu multă discreţie.

Chestionarul:

este un set de întrebări bine organizate şi structurate pentru a obţine date cât mai exacte cu privire la o persoană sau un grup de persoane, ale căror răspunsuri sunt consemnate în scris. Este cea mai obişnuită metodă de colectare a datelor, care se bazează pe autoraportările subiecţilor la propriile lor percepţii, atitudini sau comportamente;

valorizează introspecţia, investigatorul măsurând percepţii, atitudini şi emoţii subiective;

principalul dezavantaj este că nu putem fi siguri dacă persoanele dau raportări ale propriilorsim ţăminte. Subiecţii sunt tentaţi să-şi ascundă sentimentele şi să ofere răspunsuri cât mai dezirabile.

Metoda biografică sau anamneza:

constă în analiza datelor privind trecutul unei persoane şi a modului ei actual de existenţă;

există mai multe procedee specifice acestei metode: analiza unor documente (documente şcolare, fişe medicale), analiza produselor activităţii (caiete de teme, desene), la care H. Thomae adaugă analiza cursului vieţii (povestirea de către subiect a întregii sale vieţi) şi analiza unor microunităţi biografice (descrierea activităţilor unei zile de muncă, a unei zile libere sau a unei zile de vacanţă);

Informaţiile dobândite trebuie consemnate cu precizie şi vor viza câteva aspecte importante: starea civilă a părinţilor, antecedentele mamei şi tatălui, numărul copiilor, rangul copilului în familie, situaţia materială,

atmosfera familială, antecedente fiziologice ale copilului (naştere, alimentaţie, dezvoltare psihomotorie, boli etc.), studiul cronologic al vieţii (comportarea în familie, şcoală, preocupările din timpul liber etc.). problema centrală a metodei biografice nu este obţinerea datelor, ci interpretarea acestora;

dificultatea metodei constă în obiectivitatea cotării şi a sesizării esenţialului.

Metoda testelor:

nu se recomandă a fi utilizată decât de specialişti şi atunci cu mare prudenţă;

funcţia principală a testelor psihologice este de a măsura diferenţele dintre indivizi sau dintre reacţiile aceluiaşi individ în situaţii diferite. Cu ajutorul testelor se pot obţine, într-un timp relativ scurt, informaţii destul de precise, măsurabile şi obiective despre caracteristicile psihologice ale subiectului testat, cu ajutorul cărora se poate formula un pronostic;

testele psihologice pot fi clasificate în:

teste de inteligenţă şi dezvoltare mintală;

teste de aptitudini şi capacităţi;

teste de personalitate care măsoară însuşiri de temperament şi caracter;

teste de cunoştinţe sau docimologice care măsoară nivelul cunoştinţelor acumulate de subiecţi.

Aplicarea testelor pentru identificarea sursei unei dificultăţi educaţionale:

se recomandă la început aplicarea unui test de inteligenţă. Dacă rezultatele sunt slabe, atunci dificultăţile sunt cauzate de nivelul scăzut de inteligenţă;

În caz contrar, sursa dificultăţii trebuie căutată în altă parte, investigându-se abilităţile specifice (abilităţi verbale, non-verbale, atenţie, memorie etc.);

dacă şi în acest caz rezultatele sunt bune, atunci cauza problemei trebuie căutată în factorii motivaţionali sau de personalitate.

obiecţii aduse testelor psihologice:

testarea psihologică presupune etichetarea unui

individ, fapt care poate avea consecinţe negative, dăunătoare subiectului;

altă obiecţie este că testele psihologice nu sunt suficient de valide pentru a fi folosite în luarea unor decizii individuale.

Fişa psihopedagogică:

este un instrument practic, care permite desfăşurarea unor acţiuni programate la nivelul fiecărui elev, sistematizarea informaţiilor privind personalitatea sa;

serveşte drept centralizator al tuturor datelor de care dispune profesorul. În fişă vor fi înscrise date culese din documentele şcolare sau obţinute pe baza observaţiilor şi convorbirilor cu elevul, cu profesorii, a vizitării copilului la domiciliu, a tuturor informaţiilor obţinute de la părinţi, de la coleg şi de la oricare altă persoană;

fişa psihopedagogică este un auxiliar al dascălului în organizarea activităţii de cunoaştere a elevului;

structura fi şei psihopedagogice poate conţine:

I. Date personale

Numele şi prenumele, data naşterii, locul naşterii, domiciliul actual, şcoala urmată în prezent, şcoli urmate anterior;

II. Mediul familial

Numele şi profesia tatălui, numele şi profesia mamei, relaţii dintre părinţi, nivelul de educaţie, fraţi, surori, alte persoane care locuiesc împreună cu familia, condiţii de locuit, condiţii materiale şi nivelul cultural al părinţilor, influenţe extrafamiliale;

III. Starea de sănătate

Antecedente ereditare, antecedente personale, starea generală a sănătăţii, menţiuni medicale cu importanţă pentru procesul de învăţământ;

IV. Rezultate şcolare şi preocupări ale elevului

Mediile generale din ultimii ani, obiectele la care a obţinut calificativele cele mai bune/slabe, succese deosebite (competiţii, cercuri), preocupări în afara şcolii, factori explicativi ai reuşitei/nereuşitei şcolare;

V. Date asupra structurii psihologice

Aptitudini şi capacităţi intelectuale – atenţie, inteligenţă, capacitatea de memorare, limbajul, creativitatea.

Trăsături de caracter – sârguinţă, organizarea eficientă a studiului, disciplina în clasă, colegialitate, modestie.

Trăsături de temperament – extravertit sau introvertit, energic, activ, emotiv, sentimental, rece, sensibilitate afectivă redusă.

VI. Caracterizare sintetică

Nivelul pregătirii şcolare;

Nivelul inteligenţei;

Aptitudini sau interese speciale;

Trăsături de caracter mai pregnante;

Particularităţi temperamentale dominante;

Orientare şcolară şi profesională (dorinţa părinţilor, aspiraţiile realiste ale elevului, părerea profesorului);

Recomandări de ordin pedagogic (precizarea unor obiective educaţionale concrete şi a intervenţiilor educative oportune).

MARCA FLORINA, institutor, Şcoala Generală „Ioan Slavici” Şiria MAGER PATRICIA, institutor, Şcoala Generală „Ioan Slavici” Şiria

Bibliografie:

Allport, G., Structura şi dezvoltarea personalităţii, EDP, Bucureşti, 1981.

Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie şcolară, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

Creţu, C., Psihopedagogia succesului, Editura Polirom, Iaşi, 1997.

Davitz, G., Ball, S., Psihologia procesului educaţional, EDP, Bucureşti, 1978.

Nicola, Gr. (coord.), Psihologia socială. Aspecte contemporane, Editura Polirom, Iaşi, 1996.

Oprescu, V., Fundamentele psihologice ale pregătirii şi formării didactice, Editura Universitaria, Craiova, 1996.

Pavelcu, V., Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii, EDP, Bucureşti, 1982.

Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Creţu, T., (sub redacţie), Psihologia şcolară, Tipografia Universităţii, Bucureşti, 1987.
Stoica, A., Creativitatea elevilor – posibilităţi de cunoaştere şi educare, EDP, Bucure şti, 1983.
Şchiopu, U., Verza, E., Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii, EDP, Bucureşti, 1995.
Zlate, M., Fundamentele psihologiei, Editura XXI, Bucure şti, 1994.
Zlate, M., Eul şi personalitatea, Editura „Trei”, Bucureşti, 1997.

IV. PROBLEMATICA SISTEMULUI INSTITUŢIONAL DE ÎNVĂŢĂMÂNT ŞI A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

6. Sistemul de învăţământ-concept, funcţii, structură, tendinţe de evoluţie

7. Procesul de învăţământ-concept, funcţii, structură, dimensiuni generale, caracteristici generale. Specificul abordării sistemice şi comunicaţionale în învăţământul primar

8. Analiza procesului de învăţământ la nivelul interacţiunii, evaluarea iniţială – predare – învăţare – evaluare

9. Interdependenţa formal – nonformal – informal la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ

10. Normativitate în procesul de învăţământ. Sistemul principiilor didactice. fundamente, relevanţă pentru învăţământul primar, practică, aplicaţii

1. SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT-CONCEPT, FUNCŢII, STRUCTURĂ.

TENDINŢE DE EVOLUŢIE.

Sistemul de învăţământ – definire:

sistemul de învăţământ este componenta principală a sistemului instituţional al educaţiei, cuprinzând instituţiile specifice, care realizează scopurile învăţământului, printr-un management axat pe coordonarea influenţelor formale şi nonformale;

În sens restrâns, sistemul de învăţământ cuprinde sistemul instituţiilor şcolare, pe care se desfăşoară specific

procesul instructiv-educativ, cu prioritate între 3 şi 18 ani, dar cu deschideri spre educaţia permanentă.

Funcţiile sistemului de învăţământ:

culturală – formarea pentru asimilarea şi dezvoltarea valorilor culturale;

socială – formarea pentru integrarea liberă în activitatea şi viaţa socială, pentru dezvoltarea caracteristicilor societăţii contemporane;

economică – pregătirea, formarea pentru integrare profesională creativă, pentru utilizarea eficientă a resurselor implicate;

umană – formarea, dezvoltarea personalităţii celui educat, instruit în mod echilibrat, armonios, conform particularităţilor individuale, la nivelul aşteptărilor proprii şi sociale.

Structura sistemului de învăţământ românesc este reglementată prin Legea învăţământului nr. 84/1995, 1999, cu modificările aduse în 2003. Art. 15

1. Sistemul naţional de învăţământ este constituit din ansamblul unităţilor şi instituţiilor de învăţământ de diferite tipuri, niveluri şi forme de organizare a activităţii de instruire şi educare.

2. Sistemul naţional de învăţământ cuprinde unităţi şi instituţii de învăţământ, de stat şi particulare.

3. Învăţământul este organizat pe niveluri, asigurând coerenţa şi continuitatea instruirii şi educaţiei, în concordanţă cu particularităţile de vârstă şi individuale.

4. Sistemul naţional de învăţământ cuprinde:

a. Învăţământ preşcolar: grupă mică, mijlocie, mare, ca pregătitoare pentru şcoală;

b. Învăţământ primar: clasele I-IV

c. Învăţământ secundar:

Învăţământul secundar inferior organizat, în două cicluri care se succed: gimnaziu, clasele V-VIII şi ciclul inferior al liceului sau şcoala de arte şi meserii, clasele IX-X;

Învăţământul secundar superior: ciclul superior al liceului, clasele XI-XII/XIII;

d. Învăţământ postliceal;

e. Învăţământ superior: învăţământ universitar şi învăţământ postuniversitar;

4.1. Sistemul naţional de învăţământ cuprinde şi educaţia permanentă.

5. Învăţământul preşcolar, primar, secundar şi postliceal formează învăţământul preuniversitar. Ciclul inferior şi ciclul superior al liceului formează învăţământul liceal. Şcoala de arte şi meserii şi anul de completare formează învăţământul profesional.

10.1. Învăţământul primar şi secundar inferior formează învăţământul obligatoriu". (XXX, Legea învăţământului, nr.

84/1995, noua variantă privind modificarea acesteia-aprilie, 2003) Tendinţe de evoluţie ale sistemului de învăţământ:

pregătirea specială a copiilor pentru ca „trecerea în învăţământul primar să devin a mai suplă";

pregătirea în condiţii optime a „parcursului educativ" de la învăţământul primar la cel secundar;

prelungirea duratei învăţământului obligatoriu, pentru a asigura şanse egale tuturor grupurilor sociale;

multiplicarea şi diversificarea învăţământului postobligatoriu;

dezvoltarea învăţământului superior care să echilibreze diversele specializări;

formarea tuturor cadrelor didactice la nivel universitar (3, 4, 5 ani);

asigurarea continuităţii între formele de pregătire profesională iniţială şi continuă" (Ministerul învăţământului, învăţământul din alte ţări, Bucureşti, 1990, p. 7 – 21).

Alte tendinţe de evoluţie a sistemelor moderne de învăţământ sunt:

creşterea rolului comunităţilor locale şi zonale în descentralizarea administrativă şi financiară;

formarea cadrelor didactice în funcţie de cerinţele teritoriale de dezvoltare socio-economică;

extinderea învăţământului prin coborârea vârstei de şcolarizare (5 – 6 ani) şi prelungirea vârstei obligatorii (16 – 18 ani);

sporirea rolului evaluării formative, continue, faţă de evaluarea normativă, standardizată;

dezvoltarea filierelor vocaţionale după absolvirea învăţământului general obligatoriu;

Îmbunătăţirea standardelor de calificare vocaţională prin învăţământul secundar superior;

proiectarea modulară a cursurilor în învăţământul liceal, profesional şi superior;

perfecţionarea pregătirii iniţiale şi continue a cadrelor didactice (Agenţia Naţională Socrates).

2. PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT-CONCEPT, FUNCŢII, STRUCTURĂ. DIMENSIUNI GENERALE. CARACTERISTICI GENERALE.

SPECIFICUL ABORDĂRII SISTEMICE ŞI COMUNICAŢIONALE ÎN

ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR.

Notele esenţiale ale conceptului de proces de învăţământ:

În esenţă, realizează acţiunea de instruire şi educare prin învăţământ (lat. „Actio”, faptul de a face ceva, desfăşurare a unei activităţi, influenţare);

În sensul larg utilizat, accepţia ca proces ilustrează o caracteristică a acestei acţiuni (lat„Processus” – mers, evoluţie, dezvoltare, prefacere, transformare succesivă, progresiv a), în raport cu scopurile şi obiectivele învăţământului, cu sensul acţiunii asupra obiectului educaţiei (elevul);

Implică un sistem de acţiuni informative, formative şi educative;

studiază sistemul de efecte, transformări asupra elevilor, în raport cu scopurile şi obiectivele stabilite, cu particularităţile individuale, cu aşteptările sociale;

este orientat către realizarea scopurilor, obiectivelor formării şi educării;

este o acţiune de instruire, informare şi formare, de

predare şi însuşire de cunoştinţe, capacităţi, deprinderi, priceperi, competenţe;

se desfăşoară într-un cadru instituţionalizat (de stat, particular) de diferite tipuri şi grade, ca forma cea mai înaltă de organizare conştientă, ca problemă de interes naţional;

utilizează abordarea intra –, inter –, pluridisciplinară, în conceperea, interpretarea, organizarea, evaluarea acţiunilor;

vehiculează conţinuturi (valori informative, formative, educative) definite, structurate, precizate, perfecţionate după criterii pedagogice, în raport cu scopurile, obiectivele stabilite;

respectă norme, principii, reguli, cerinţe în conceperea, desfăşurarea, antrenarea elementelor componente ale acţiunii specifice;

utilizează strategii didactice (metode şi mijloace de învăţământ, forme şi moduri de activitate) după criterii de eficienţă;

se desfăşoară cu cadre didactice, ca principali factori, special formate şi perfecţionate, cu statut precizat;

evidenţiază complexitatea relaţiilor pedagogice între factorii implicaţi (cadre didactice, elevi), între subsistemele acţiunii;

solicită un continuu management, conducere optimizată a acţiunii (proiectare, organizare, decizie, coordonare, control, evaluare);

presupune determinarea, organizarea, utilizarea eficientă a timpului cerut de activitate, pe etape scurte, medii şi lungi;

sprijină trecerea de la instruire la autoinstruire, prin antrenarea elevilor în transformarea progresivă din obiect în subiect al acţiunilor specifice învăţământului;

urmăreşte dezvoltarea în spirală a sistemului de acţiuni instructiv-educative, în raport cu etapele realizării scopurilor, cu evoluţia personalităţii elevilor: are caracter dinamic;

manifestă deschidere către influenţele externe

sistemului, corelează cu alte sisteme nonformale (extraşcolare) de activitate şi îşi perfecţionează, optimizează continuu elementele, organizarea. Deosebita complexitate a acţiunii instructiv-educative din învăţământ

a procesului de învăţământ este evidentă, de unde responsabilitatea abordării lui teoretice şi practice, profesionalizării pedagogice a cadrelor didactice, a susţinerii lui sociale; Funcţiile procesului instructiv-educativ pot fi:

Instructive, de comunicare a valorilor şi produselor culturale, ştiinţifice, prin susţinerea cunoaşterii lor de către elevi, fie în mod senzorial-perceptiv, fie în mod raţional, teoretic, prin crearea situaţiilor adecvate de predare-învăţare;

formative, de pregătire pentru integrare continuă în viaţa socială, profesională, de dezvoltare axiologică (M. Călin).

Elementele constituente ale procesului instructiv-educativ sunt:

profesorii şi elevii, ca principali agenţi, care rezolvă predarea – învăţarea – evaluarea, autoînvăţarea, autoevaluarea;

scopurile urmărite, ca intenţie;

conţinuturile predării şi învăţării, conturate în planuri de învăţământ, programe şi manuale şcolare;

metodele şi mijloacele utilizate pentru atingerea scopurilor;

organizarea şi planificarea procesului instructiv-educativ;

normele pedagogice, ca prescrip ţii şi reguli de acţiune;

rezultatele obţinute de către elevi.

Aceste elemente componente arată că procesul de învăţământ este un sistem pedagogic acţional, fiecare reprezentând un nivel de organizare a sa. Dimensiunile procesului de învăţământ reflectă resursele abordării sistemice a activităţii:

dimensiunea funcţională reflectă legătura acestuia cu

sistemul de învăţământ prin intermediul finalităţilor educaţiei: relevanţa lor socială în proiectarea globală a învăţământului, consistenţa psihologică a obiectivelor programelor şcolare, deducerea creativă a obiectivelor operaţionale ale activităţilor concrete, calitatea structurii sistemului, a relaţiei între intrările în sistem şi rezultatele obţinute;

dimensiunea structurală vizează resursele pedagogice angajate în sistem, relaţiile şcolii cu alte medii educaţionale, resursele materiale şi umane, financiare, informaţionale, temporare;

dimensiunea operaţională vizează activitatea educativă, didactică a profesorului, pe termeni de acţiune concretă în predare – învăţare – evaluare, în realizarea calitativă a obiectivelor, prin conţinuturi şi metodologii specifice (S. Cristea).

Caracteristicile generale ale procesului de învăţământ vizează:

a. interacţiunea subiect (învăţător) – obiect (elev, receptor) pentru construirea unui repertoriu comun pentru înţelegerea mesajelor, cu antrenarea empatiei pedagogice, prin comunicarea didactică. Aceasta depinde de scopul activităţii, de personalitatea învăţătorului, de stilul educaţional;

b. unitatea informativ-formativ, în baza legăturii funcţionale între conţinutul acţiunii didactice şi efectele lui psihologice, prin respectarea legii procesului de învăţământ, prin medierea pedagogică a cunoaşterii ştiinţifice, prin adaptarea discursului pedagogic;

c. autoreglarea activităţii învăţătorului în funcţie de răspunsul elevului, prin conexiune inversă. Abordarea sistemică a procesului de învăţământ:

valorifică o „metodologie interpretativă conturată (Ph. Coombs), aceea a analizei de sistem, bazată pe evidenţierea elementelor componente ale procesului de învăţământ, a relaţiilor între ele în plan static şi dinamic, pe considerarea lui ca subsistem social;

procesul de învăţământ se desfăşoară, se comportă,

se interconditionează întocmai ca un sistem dinamic, deschis, complex. De toate acestea se ţine seama în proiectarea sa, a elementelor sale, a desfăşurării ca proces, în evaluarea, reglarea şi optimizarea sa;

procesul de învăţământ este un ansamblu de acţiuni exercitate în mod conştient şi sistematic de către educatori asupra educaţilor într-un cadru instituţionalizat, organizat în vederea formării personalităţii acestora în concordanţă cu cerinţele idealului educaţional. Este cea mai înaltă formă de organizare şi desfăşurare a educaţiei, determinate de prezenţa educatorului, pregătit special pentru conducerea acestui proces.

Notele definitorii ale procesului de învăţământ sunt:

caracterul bilateral (interacţiunea învăţător-elev);

unitatea informare-formare, între transmiterea de cunoştinţe variate şi dezvoltarea biopsihosocială a personalităţii elevului;

abordarea ca sistem cu autoreglare, ca bază a modului de funcţionare;

Interpretarea ca proces de cunoaştere, ca finalitate generală a procesului (I. Nicola).

Între acţiune, ca proprietate internă a procesului de învăţământ şi produsul său, formarea personalităţii, se stabileşte o concordanţă, impusă de folosirea, aplicarea unor norme şi legităţi psihopedagogice, de către educator.

3. ANALIZA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT LA NIVELUL INTERACŢIUNII, EVALUAREA INIŢIALĂ – PREDARE – ÎNVĂŢARE – EVALUARE.

Dacă procesul de învăţământ este cadrul în care elevul îşi îmbogăţeşte, consolidează, corectează şi transformă experienţa cognitivă, îşi perfecţionează formarea, atunci acesta, prin specificul curriculumului proiectat şi realizat, nu face decât să activeze cognitiv – afectiv – emoţional – atitudinal elevii, prin intermediul rolului conducător al învăţătorului. Relaţiile evaluare – predare – învăţare – evaluare în sistemul actual de învăţământ:

relaţia între acţiunile învăţătorului (de predare) şi

acţiunile elevilor (de învăţare) este mereu orientată către realizarea scopurilor, obiectivelor curriculare la un nivel calitativ cât mai înalt. Dar evoluţia acţiunilor şi a relaţii iilor nu capătă sens dacă nu are loc şi verificarea, aprecierea rezultatelor (evaluarea), pentru a produce apoi proiectarea, realizarea, corectarea, ameliorarea, schimbarea modului de acţiune (reglarea, autoreglarea);

predarea, învăţarea, evaluarea sunt funcţiile, laturile esenţiale ale procesului de învăţământ, dar didactica modern a insistă mai ales pe perfecţionarea relaţiilor complexe între ele, având în vedere caracteristicile noi ale acestuia, cerinţele noului curriculum, necesitatea abordării sale sistemice;

relaţia predare – învăţare – evaluare arată şi trecerea de la concepţia clasică asupra rolului dominant al predării (al învăţătorului), la situaţia de astăzi, specifică abordării curriculare. Astfel, cele trei acţiuni sunt privite în sistem, sunt complementare, surprind întreaga activitate pedagogică cognitivă şi formativă, arată relaţia obiective – conţinuturi – metodologie – rezultate – reglare. În felul acesta şi proiectarea activităţii devine logică, unitară, perfectibilă;

În procesul de învăţământ, cunoaşterea se realizează pe fondul interacţiunilor multiple şi neunivoce între predare şi învăţare, între activitatea învăţătorului şi a elevului. Conţinutul lucrat şi asigurat prin predare devine ulterior, prin învăţare, o achiziţie personală a elevului.

Din perspectiva relaţiei predare-învăţare, orice cunoştinţă include două funcţii:

de reflectare, pentru cunoaşterea realităţii înconjurătoare (imagini, noţiuni, idei, fapte, modele etc.);

de operare, când cunoştinţele devin instrumente în asimilarea altora, prin acţiunile proprii ale elevilor, stimulate şi determinate prin actul predării, iar nu prin simpla transmitere, întip arire pasivă a lor. Relaţia predare-învăţare se prezintă în mod diferenţiat de la un stadiu la altul al dezvoltării, al cunoaşterii: de la stadiul unei dependenţe aproape totale a învăţării de predare,

prin creşterea independenţei învăţării faţă de predare, până la învăţarea autonomă (autoinstruirea).

Perspective de abordare psihopedagogică modernă a relaţiei predare – învăţare – evaluare:

predarea implică producerea unor rezultate în conduita elevilor, prin învăţarea unor conţinuturi;

rezultatele apărute după predare sunt legate de modul de organizare şi de producere efectivă a învăţării;

predarea implică învăţare, când aspectul intenţional este regăsit într-un rezultat cu valoare de succes;

Învăţarea este logic implicată în predare, pentru că multe din obiectivele educaţionale se realizează prin diferite moduri de predare;

predarea şi învăţarea se manifestă ca procese coevalutive, dacă sunt privite ca subsisteme, ca acţiuni ale principalilor agenţi (învăţătorelevi);

predarea capătă o structură funcţională şi eficientă în activitatea didactică, dacă motivează elevii pentru a cunoaşte, a învăţa;

predarea implică o structură mentală şi interacţională, ordonată, bazată pe logica conţinutului, pe modurile de conştientizare;

predarea este un proces secvenţial şi reversibil, după nivelurile de înţelegere ale elevilor, modul de operaţionalizare al obiectivelor şi conţinuturilor, acţiunea feed-backului;

predarea este un proces prescriptiv şi normativ pentru a indica norme, reguli de transmitere şi de învăţare, la nivel informaţional, metodologic şi acţional;

Indicând ce trebuie învăţat, explicând modul în care trebuie învăţat, ş.a., predarea menţine o balanţă între activităţile specifice care intră în sfera învăţării şi condiţiile necesare învăţării eficiente;

relaţia predare-învăţare poate fi exprimată în termenii principiului „cutiei negre” şi al dublului feed-back, în care predare = imput, învăţarea = output şi apoi învăţarea = imput şi rezultatele învăţări = output (I. Neacşu);

Integrarea evaluării în activitatea didactică este determinată de înţelegerea rolului reglator pe care îl deţine actul evaluării pentru procesul instructiv-educativ. Evaluarea este o condiţie a eficacităţii procesului instructiv-educativ prin faptul că orientează şi corectează predarea şi învăţarea;

evaluarea nu este o acţiune juxtapusă celor de predare-învăţare, ci este integrată în acestea prin diverse modalităţi: evaluarea iniţială, evaluarea continuă şi evaluarea finală;

realizarea permanentă şi sistemică a unei evaluări a procesului instructiv-educativ permite cunoaşterea, explicarea şi perfecţionarea rezultatelor elevilor şi chiar a procesului de predare-învăţare care a produs aceste rezultate.

4. INTERDEPENDENŢA FORMAL-NONFORMAL-INFORMAL LA NIVELUL SISTEMULUI ŞI AL PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Din analiza caracteristicilor şi funcţiilor educaţiei, rezultă că asupra personalităţii în curs de dezvoltare sau perfecţionare se exercită variate categorii de influenţe şi acţiuni, fiecare cu altă forţă de modelare, sensibilizare, cu alte efecte.

Formele educaţiei: Formală, oficială:

În principal, organizată conştient, sistematică, instituţionalizată, reglementată, coordonată, dirijată, planificată, evaluată, expresie a unei politici educaţionale, cu scopuri şi conţinuturi comune, reglementate prin acte normative;

Nonformală:

sau/şi desfăşurată în afara formelor statuate explicit, ca instituţii şcolare, cu un grad de independenţă, cu obiective diferenţiate, cu participarea altor factori sociali, cu funcţii compensatorii faţă de şcoală, dirijată potrivit specificului, dar în relaţie de parteneriat cu şcoala;

Informală:

sau/şi neorganizată, spontană, difuzată, prezentă prin informaţii receptate neintenţionat, venite din mediul

înconjurător (natural, social, cultural), dar în relaţie cu nivelul de organizare, culturalizare, sensibilizare al individului. Ea este educaţia informală.

Caracteristicile formelor de educaţie Educaţia formală se caracterizează prin:

se realizează în instituţii specializate (şcoli de diferite tipuri);

În acest cadru planificat, organizat, structurat, condus se exercită cea mai importantă influenţă formativă, educativă;

se urmăresc anumite obiective stabilite prin politica educaţională şi de învăţământ, realizate eşalonat, progresiv, cu conţinuturi şi modalităţi specifice, programe curriculare adecvate;

educaţia şi instrucţia sunt realizate de cadre specializate (personal didactic), formate şi perfecţionate distinct;

cuprinde, cu precădere, populaţia cea mai receptivă la educaţie, formare, dar cu deschideri spre susţinerea autoeducaţiei, autoinstruirii;

Îmbin a formele de educaţie, învăţământul comun obligatoriu, cu cel potrivit particularităţilor individuale;

evaluarea criterială, continuă şi sumativă este specific concepută, organizată şi valorificată pentru a obţine reuşita şcolară a elevilor şi se finalizează în formule de recunoaştere a nivelului pregătirii generale şi specifice, profesionale;

locul şi rolul şcolii sunt determinate în cadrul sistemului sociocultural: şcoala este privită ca un sistem deschis ameliorării continue, dar devine şi factor de dezvoltare socială, prin nivelul formării absolvenţilor;

Întreaga sa acţiune educativă respectă criterii pedagogice, metodice, manageriale, sistematizate, în continuă optimizare, conform datelor cercetării pedagogice şi din ştiinţele conexe, ale evoluţiei sociale;

dezvoltarea personalităţii elevilor, dacă s-ar limita doar la educaţia formală, ar suferi prin conţinutul dat în programele şcolare, predominarea informării asupra

aspectelor calitative ale dezvoltării, relativa deschidere către societatea în schimbare, relativa alternanţă a modalităţilor de acţiune ş.a.

În raport cu cercetarea actuală pedagogică, instituţiile educative devin tot mai diversificate, după particularităţile educaţilor, dar şi după posibilităţile alternative de organizare, de introducere a noi tipuri de educaţie, deschise la problematica lumii contemporane.

Educaţia nonformalăprezintă ca trăsături:

evidenţiază necesitatea, rolul, modul, valorificarea influenţelor formative, educative şi a altor forme de organizare a realizării educaţiei, în afară şi după etapa şcolarităţii: familia, instituţiile culturale, mass-media, instituţii şi organizaţii de copii şi tineret;

aceste influenţe sunt corelate cu mediul extraşcolar în care participă educaţii, cu modurile de petrecere a timpului liber, cu includerea lor în diferite grupuri specifice;

valoarea educativă, complementară educaţiei formale, poate avea efecte pozitive sau negative de compensare, în măsura în care aceste instituţii conştientizează obiectivele, conţinuturile, organizarea, metodologiile lor specifice, respectă aspiraţiile educaţilor;

activitatea acestor instituţii este la fel de impregnată de cerinţele pedagogice, dar dirijate şi utilizate pentru alte obiective, conţinuturi. Accentul cade aici pe stimularea educaţilor prin programe alternative, diferenţiate, diversificate, facultative, aplicative, de completare, în acord cu elementele de noutate în diferitele domenii, cu noi tipuri de comunicare, metode de activizare, tehnici de creativitate, cu stimularea dezvoltării vocaţionale;

activităţile nonformale pot fi în afara clasei (cercuri pe discipline, competiţii tematice, expoziţii ş.a.), în afara şcolii (spectacole, excursii, conferinţe, cluburi, dezbateri etc.) şi, după integrarea profesională, ca activităţi de formare continuă;

Însă, prin adaptarea la nivelul grupelor antrenate, există pericolul scăderii valorii pedagogice, ştiinţifice,

printr-o popularizare la limită a conţinuturilor sau dirijarea numai către anumite aspecte;

Educaţia informală are ca note esenţiale:

cuprinde experienţa personală câştigată de către individ, trăiri încercate în mod neintenţionat. Ea este concepută ca relaxare, satisfacere a unor curiozităţi pasagere;

Influenţele primite sunt spontane, neorganizate, neprelucrate pedagogic, nesistematizate, de scurtă durată;

problema este a receptării adecvate, a integrării şi echilibrării cu fondul formării, a controlului efectelor pozitive/negative, a valorificării şi conştientizării gradului de prelucrare şi organizare a informaţiilor, a transformării lor în activităţi nonformale sau chiar formale;

sesizarea, înţelegerea, trăirea, valorificarea acestor influenţe depind de nivelul dezvoltării personalităţii.

Integrarea în sistem a formelor educaţiei este una din preocupările actuale

Cele trei forme de educaţie trebuie privite din perspectiva educaţiei permanente:

educaţia nu se mai poate reduce la instruirea de tip şcolar şi instituţiile de învăţământ ar pierde dacă s-ar izola de contextul cultural-educativ. De aceea cadrul formal trebuie să furnizeze ocazii pentru valorificarea informaţiilor achiziţionate în afara lui, chiar integrând o parte din conţinuturi;

cealaltă parte, a educaţiei nonformale, informale trebuie să răspundă diversităţii de nevoi, interese, aspiraţii ale indivizilor, să conducă la formarea unei viziuni unitare despre lume, să asigure coerenţă actului educaţional.

Conţinutul învăţământului de mâine va fi însoţit de noi finalităţi, componente, concepte fundamentale:

el va fi un conţinut multidimensional, bazat pe integrarea celor de tip formal, nonformal şi informal, căci elevii de astăzi le utilizează explicit în autoeducaţie;

modalităţi de integrare am putea aminti: ore educative axate pe probleme concrete ale realităţii înconjurătoare, ore consacrate sintezelor şcolare, activităţi

pe echipe, folosirea metodelor care leagă învăţarea din clasă cu cea independentă, organizarea de activităţi opţionale sau extraşcolare, abordări interdisciplinare, consolidarea criteriilor de apreciere, promovarea educaţiei permanente, efectuarea unor activităţi în instituţii extraşcolare, atragerea mass-media în realizarea unor teme şcolare, integrarea în viaţa comunităţii etc.

Încercările de integrare a diferitelor tipuri de învăţări se fac atât din interiorul sistemelor educative, cât şi din exteriorul acestora.

5. NORMATIVITATE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT. SISTEMUL PRINCIPIILOR DIDACTICE. FUNDAMENTE, RELEVANŢĂ PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR, PRACTICĂ, APLICAŢII.

Normativitatea Definire:

norma este un instrument, o modalitate de coordonare şi de desfăşurare a acţiunilor umane. Pedagogic, „norma" indică unul sau mai multe criterii obligatorii în realizarea acţiunii, condiţii minimale de îndeplinit şi după care se apreciază reuşita acţiunii, numărul de acţiuni pe unitatea de timp, propoziţii prescriptive de desfăşurare optimă, indicaţii practice privind obligaţiile, interdicţiile, permisiunile în acţiune, algoritmii de respectat;

Normativitatea este un element component al structurii educaţiei. În analiza ei utilizăm rezultate ale logicii acţiunilor, scopurilor şi planurilor de acţiune raţională şi eficientă (M. Călin). Prin analiza normativă a acţiunii educative se are în vedere raţionalitatea ei: relaţia dintre valori, scopuri şi norme, pentru ca învăţătorul să conştientizeze condiţiile, regulile de construire şi realizare a procesului pedagogic, să distingă ceea ce trebuie să facă. În limbajul comun, normativitatea este redată de expresii des utilizate: trebuie/nu trebuie să...; este permis/nu este permis să...; se poate/nu se poate să...; dacă respecţi... atunci realizezi; se cere să... ca să realizezi; aplici următoarele reguli...; respecţi următoarele etape...; respecţi următoarele condiţii... etc.

Aspectele normativităţii care duc la eficientizarea activităţii didactice:

normele didactice sunt corelate cu cele pedagogice, prin natura domeniului şi pot fi: organizaţionale (reglementări de funcţionare a instituţiei şcolare), procedurale (utilizarea metodologiilor didactice), comunicative (relaţia învăţător-elev), obligatorii sau permisive, generale sau particulare, orientative pentru acţiunea viitoare;

fiecare element component al procesului de învăţământ preuspune şi un element prescriptiv: „În orice demers didactic se urmăresc trei scopuri: informativ-formativ-educativ”; „Nu toate obiectivele pot fi operaţionalizate”; „Este posibil şi recomandabil ca sarcinile de lucru să fie diferenţiate”; „Trebuie ca învăţătorul să se pregătească pentru orice demers didactic”; „Se precizează elevului ce mijloace să utilizeze în rezolvarea sarcinilor”; „Reuşita unui demers didactic se apreciază după anumite criterii” etc.

normele procesului de învăţământ prezentate în abordarea didactică teoretică, explicativă sunt mai mult sau mai puţin utilizate, respectate, cu cât învăţătorul are pregătirea pedagogică adecvată şi manifestă interes pentru problemă. În caz contrar, asistăm la empirism didactic, stil artizanal, imitare de modele, aplicaţii şi rezolvări greşite ale situaţiilor;

cu cât învăţătorul, dar şi elevul, progresiv cunosc aspectul ştiinţ inc al normativităţii didactice, cu atât îşi pot manifesta creativitatea, asigura optimizarea acţiunilor. De aceea ele devin criterii de apreciere a elementelor instructiv-educative, a gradului de maturizare profesională, de afirmare a măiestriei didactice. Mai mult, se previn şi se corectează improvizaţia, acţiunea întâmplătoare, repetarea unor experienţe deja demonstrate şi generalizate (E. Joiţa).

Lege – principiu – normă – regulă Relaţia lege – principiu – normă – regulă:

teoria instruirii precizează principiile didactice,

metodologia ei dezvoltă normele şi regulile de respectare, aplicare a lor, în rezolvarea variatelor situaţii concrete ale predării – învăţării – evaluării;

teoria educaţiei insistă şi pe legitatea pedagogică. Din aprofundarea acestui aspect se poate înţelege mai clar relaţia lege – principiu – normă – regulă şi evita limitarea sa sau confundarea bazei logice (lege, principiu) cu cea procedurală (normă, regulă), în construcţia, interpretarea şi realizarea educaţiei;

principiul este o cerinţă cu caracter logic care arată necesitatea educaţiei şi a funcţionalităţii ei, exprimă o idee de bază pe care se întemeiază gândirea pedagogică, un punct de reper pentru acţiune. Norma nu se referă la regularitatea acţională (ca în principiu), ci la raţionalitatea actelor pedagogice;

un exemplu necesar:

legea: abordarea educatului ca obiect şi mai ales ca subiect al educaţiei;

norma: necesitatea participării active şi conştiente a acestuia în instruire;

reguli: pentru învăţător (să prezinte elementele noi prin detaliere, să comenteze definiţia mai întâi şi apoi să prezinte cauzele, să elimine interpretările greş de posibile, să îmbine tipurile de explicaţie, să utilizeze exemple etc.) şi pentru elevi (să asculte cu atenţie, să formuleze întrebări, să coreleze cunoştinţele noi cu cele anterioare etc.);

metodologia instruirii, în concretizarea ei, dacă nu face apel la legi, principii, norme, reguli, nu-şi dovedeşte caracterul ştiinţific, raţional, obiectiv, nu depăşeşte empirismul acţional în desfăşurarea activităţilor. Aşa se justifică optima alegere apoi a metodelor, procedeelor, tehnicilor, mijloacelor, modurilor de organizare a predării-învăţării. După cum şi invers: raportarea metodologiei instruirii la principii, norme, reguli nu înseamnă conformism, conservatorism acţional, aşa cum sunt adesea justificate anumite comportamente didactice ale cadrelor didactice („aşa se cere...”, „aşa recomandă metodica...”).

Învăţătorul este chiar invitat să-şi afirme iniţiativa, creativitatea procedurală, după datele situaţiilor. Acest comportament didactic este cerut şi de faptul că principiile, normele nu sunt respectate în activitate izolat, ci în sistem, ele interacţionându-se, presupunându-se unele pe altele.

Principiile didactice Criterii de clasificare:

Principii cu caracter general:

principiul integrării organice a teoriei cu practica;

principiul luării în consideraţie a particularităţilor de vârstă şi individuale.

Principii care se impun cu dominanţă asupra conţinutului învăţământului:

principiul accesibilităţii cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor;

principiul sistematizării şi continuităţii în învăţare.

Principii care acţionează asupra metodologiei didactice şi a formelor de organiza re a activităţilor:

principiul corelaţiei dintre senzorial şi raţional, dintre concret şi abstract în predare-învăţare (principiul intuiţiei);

principiul însuşirii conştiente şi active;

principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor şi a abilităţilor (C. Cucoş).

Principiul integrării teoriei cu practica:

acest principiu presupune ca tot ceea ce se însuşeşte în activitatea didactică să fie valorificat în activităţile ulterioare, fie că acestea sunt activităţi de învăţare, fie că sunt activităţi materiale. În acelaşi timp, această regulă se referă la faptul că ceea ce se învaţă în perspectiva unei aplicaţii concrete, imediate sau de viitor se însuşeşte mult mai temeinic şi cu o motivaţ le mai puternică;

aplicativitatea în învăţământ ar putea avea două sensuri, relativ distincte, dar complementare:

folosirea datelor asimilate la un moment dat ca antecedente pentru rezolvarea unor sarcini teoretice ulterioare; acest lucru se poate asigura prin realizarea permanentă de conexiuni între cunoştinţe (specifice sau

nonspecifice, intradisciplinare sau interdisciplinare);

prelungirea procesului de însuşire a unor cunoştinţe sau a unor deprinderi prin recursul la activităţi materiale, concrete, motrice; prelungirea lui a şti în a şti să faci, a şti să fii, a şti să fii şi să devii etc. Aceste sarcini se pot materializa prin punerea elevilor în situaţii faptice, prin experimentarea unor acţiuni reale sau posibile, prin trăirea unor stări, prin rezolvarea unor probleme care ţin de aspectele practice ale vieţii;

trecerea de la aspectele teoretice la cele practice se poate realiza fie treptat, prin procesări şi modelări exemplare care îi trimit pe elevi spre situaţii reale, fie direct, prin „plonjarea" în faptul de viaţă aşa cum este el, prin trăirea efectivă a unor realităţi (C. Cucoş).

Principiul respectării particularităţilor de vârstă şi individuale:

ne atenţionează asupra faptului că este bine să pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa interioară şi să nu forţăm nepermis de mult peste limitele pe care le îngăduie vârsta şi caracteristicile individuale;

Îşi găseşte fundamentarea psihologică în relaţia care se instituie între învăţare şi dezvoltare. Învăţarea se va face în raport cu „zona celei mai apropiate dezvoltări", în sensul că se va da elevului maximum din ceea ce el poate să asimileze la un moment dat şi care îi permite dezvoltarea psihică în perspectivă;

respectarea particularităţilor individuale este în consens cu cerinţele unui învăţământ modern şi democratic. Fiecare copil este o individualitate irepetabilă, care pretinde un tratament individualizat. Educaţia nu are menirea de a uniformiza oamenii. Procesele psihice individuale precum percepţia, gândirea, limbajul, inteligenţa, atenţia, memoria, emotivitatea etc. capătă contururi diverse de la un individ la altul. Învăţătorul are obligaţ ia de a ţine cont şi a exploata în mod diferenţiat aceste calităţi psihice individuale, prin tratarea lor diferenţiată. tratarea diferenţiată se realizează prin intermediul mai multor procedee:

acţiuni individualizate ce se desfăşoară pe fondul activităţilor frontale, cu întreaga clasă de elevi;

acţiuni individualizate sugerate şi impuse în cadrul procesului de învăţământ, dar care se realizează în afara lui (teme de casă);

activităţi pe grupe de nivel;

activităţi în clase speciale, dimensionate anume, fie pentru elevii cu abilităţi deosebite, fie pentru elevii cu handicapuri.

Principiul accesibilităţii cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor:

cunoştinţele şi deprinderile stipulate în planuri, programe, activităţi vor fi astfel selectate şi expuse, încât să poată fi, în principiu, asimilate şi valorificate optimal de către elevi;

accesibilitatea cunoştinţelor va fi vizată de înşişi factorii de decizie, de cei care realizează planurile şi programele şcolare. Succesiunea, ponderea şi momentul inserţiei unei discipline vor fi prescrise ţinându-se cont de capacităţile copiilor dintr-o anumită categorie de vârstă. Dar momentul principal când se realizează accesibilizarea cunoştinţelor este demersul didactic pregătit şi susţinut de către învăţător. Nu orice informaţie este pasibilă de a fi introdusă în clasă. Învăţătorul trebuie să selecteze atent doar acele cunoştinţe care concordă cu nevoile elevilor. Explicaţiile şi interpretările realizate de cadrul didactic vin în sprijinul respectării acestui principiu;

Într-o autentică situaţie didactică, învăţătorul va crea acele contradicţii optime dintre cunoscut şi necunoscut, dintre uşor şi greu, dintre concret şi abstract, astfel încât să-i incite pe elevi la interogaţ le şi cercetare. Este de presupus o solicitare maximală a elevilor, dar este vorba de o solicitare realistă. Se ştie că o sarcin a prea uşoară îmbie la delăsare şi inactivitate, după cum o sarcină prea dificilă conduce la blocaj şi la stoparea oricărei activităţi.

Principiul sistematizării şi continuităţii în învăţare:

sistematizarea cunoştinţelor presupune predarea integrată a informaţiilor, asigurarea unor coordonări şi

conexări fireşti ale acestora. Tot ceea ce se predă la un moment dat trebuie să aibă legătură cu ceea ce s-a însuşit până la momentul respectiv. Noţiunile şi ideile se vor integra treptat în sisteme explicative din ce în ce mai largi şi mai complexe. Învăţătorul va apela la strategii coerente de punere în formă a informaţiilor, va utiliza scheme, planuri, va aloca momente sau chiar demersuri didactice întregi sistematizării cunoştinţelor. Corelaţiile se pot realiza interdisciplinar sau intradisciplinar;

predarea sistematică poate fi asigurată prin însăşi logica de constituire a disciplinei respective. Ordonarea unei discipline poate fi liniară (predarea cunoştinţelor fără revenirea şi îmbogăţirea fondului ideatic primar), concentrică (revenirea la nucleul iniţial şi amplificarea acestuia cu noi date) şi genetică (prin evocarea proceselor şi fenomenelor);

continuitatea în actul predării şi al învăţării presupune asigurarea unei treceri şi evoluţii fireşti, naturale de la antecedentul la consecventul explicativ. Predarea se va realiza prin asigurarea unei legături în timp a cunoştinţelor care se vehiculează. De regulă, continuitatea este asigurată prin succesiunea disciplinelor prevăzute în planul de învăţământ sau prin logica internă a unei discipline. De multe ori însă, învăţătorul va fi nevoit să intervină pentru evitarea unor rupturi, discontinuităţi în materia pe care o predă. Nerespectarea acestei cerinţe duce la apariţia unor goluri sau regrese în învăţare sau chiar la eşec şcolar. Educaţia nu se face în salturi, ci continuu, consecvent, ea alonat. Eşalonarea riguroasă a activităţii didactice se realizează prin proiectarea didactică. Principiul corelaţiei dintre senzorial şi raţional, dintre concret şi abstract (principiul intuiţiei):

conceptul de intuiţie în psihologie şi pedagogie are sensul de cunoaştere directă, prin intermediul analizatorilor, al obiectelor şi fenomenelor. Aceasta se concretizează într-o imagine, care întotdeauna este concretă, individualizată. Intuiţia se clădeşte pe un anumit suport concret (dar nu tot timpul palpabil, în sensul fizic).

Concreteţea poate fi de ordin obiectual (un lucru care poate fi văzut, atins, manipulat), dar şi de ordin logic (cuvintele pot fi mai concrete sau mai abstractede exemplu, conceptul de creion este mai concret decât conceptul de relaţie);

ridicarea la abstract se face prin desprinderea de date intuitive, printr-o punere în paranteze a materialităţii, concreteţei şi individualităţii obiectelor şi proceselor. Gândirea abstractă este mult mai mobilă, mai independentă şi mai operantă pentru clase variate şi multiple fenomene. Dar, până aici, elevii trebuie să fi trecut prin pasul operării directe cu obiecte sau cu imagini ale acestora. Există un moment optim când învăţătorul va trece de la gândirea obiectuală la cea abstractă şi invers;

eficienţa respectării acestui principiu poate fi maximă, dacă învăţătorul va acţiona în concordanţă cu o serie de norme: folosirea raţională a materialului didactic, selectarea materialului potrivit funcţiei pe care o îndeplineşte intuiţia, dozarea raportului dintre cuvânt şi intuiţie, solicitarea intensă a elevului în efectuarea unor activităţi variate de observare, selectare, analiză, sinteză, comparaţie, verbalizare, dirijare atentă a observaţiei elevilor spre ceea ce este constant în cunoaştere etc.

Principiul participării active şi conştiente a elevului în activitatea de predare – învăţare – evaluare:

acest principiu cere ca elevii să îşi însuşească ceva în măsura în care au înţeles şi să participe singuri la aflarea cunoştinţelor pe care învăţătorii le propun la un moment dat. Activizarea elevilor presupune menţinerea lor într-o stare de trezie intelectuală, de încordare plăcută, de căutare a soluţiilor la o serie de situaţii-problemă pe care învăţătorul le provoacă. A fi activ înseamnă a gândi, a medita, a raţiona, a merge pe firul unui gând, al unei idei. Elevul este nu numai obiect, ci şi subiect al învăţării, este implicat şi cointeresat în a cunoaşte şi a face. Tot ceea ce primeşte individul din exterior este selectat, organizat într-un mod propriu şi creativ. Lumea se reflectă diferenţiat în mintea şi sufletul unui copil. Ea se reface de fiecare dată

când o conştiinţă se apleacă asupra ei. Prin actul predării, realitatea se reconstruieşte, iar noi înşine ne modelăm în raport cu datele ei;

trebuie cultivată voinţa de a acţiona asupra cunoaşterii şi nu de a o primi la modul pasiv. Orice achiziţie se dovedeşte a fi autentică atunci când individul a fost pus în situaţia de interogaţie, de acţiune propriu-zisă;

participarea conştientă presupune o trezire a voinţei de a cunoaşte şi amplificarea continuă a acestei apetenţe. Nu trebuie încurajată învăţarea pe de rost, însuşirea mecanică a informaţiilor. Accentul va cădea pe înţelegerea prealabilă a cunoştinţelor înainte de a fi stocate sau reproduse. Elevul este nevoit să stăpânească acel cumul de cunoştinţe achiziţionate, să le actualizeze diferenţiat, să facă legăturile cele mai nimerite, să disloce acele achiziţii care nu mai sunt operante, să creeze noi explicaţii, noi ipoteze. Învăţătorul talentat va apela la tactici, metode, procedee active şi participative, va stimula şi încuraja creativitatea, imaginaţia şi spiritul lor critic. Poziţia sa trebuie să fie maleabilă, deschisă, permisivă la iniţiativele elevilor, pasibilă de a-i face să înţeleagă lumea şi altfel decât a înţeles-o învăţătorul sau ei înşişi la un moment dat.

Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor:

acest principiu orientează preocuparea învăţătorului asupra calităţii rezultatelor învăţării în sensul asigurării trăiniciei şi durabilităţii acestora. Orice achiziţie se va face în perspective presupoziţiei că acea achiziţie este valoroasă şi benefică pentru individ;

Învăţătorul are menirea de a pregăti condiţiile durabilităţii oricărei cunoştinţe achiziţionate. Ceea ce este dobândit de elev la un moment dat urmează să fie utilizat în perspectivă. Temeinicia este dată de modalitatea de însuşire, de fixare şi de interpretare a achiziţiei. Este indicat să se memoreze numai ceea ce s-a înţeles. Se recomandă repetarea atât în ordinea iniţială de prezentare a informaţiilor, cât şi într-o succesiune inversă însuşirii iniţiale. Exerciţiul de memorare raţională este binevenit în

această situaţie. Recapitularea este un bun prilej de a reanaliza achiziţiile, de a le sintetiza, de a realiza conexiuni între mai multe planuri de importanţă a cunoştinţelor şi abilităţilor;

cerinţa stipulată de acest principiu poate fi asigurată şi de calitatea sau temeinicia controlului şi aprecierii şcolare. Însăşi perspectiva unui control şi a unei evaluări îl predispune pe elev spre o însuşire temeinică, drept remediu al uitării. Învăţarea temeinică se va raporta şi la perspectiva practică. În fond, practica ulterioară validează temeinicia cunoştinţelor. Nu este vorba de o practică imediată, ci de una care poate surveni în timp, una potenţială, posibilă, dorită. Toate principiile formează un sistem, acţionează simultan şi corelat. Respectarea unui principiu invită la respectarea tuturor, în ponderi ce ţin de circumstanţele învăţării.

MALI ŢA ADRIANA, institutor, Şcoala Generală Nr. O Arad

Bibliografie:

1. Agenţia Naţională Socrates, Combaterea eşecului şcolar – o provocare pentru construcţia europeană, Editura Alternative, Bucureşti, 1996.

2. Călin, M., Procesul instructiv-educativ. Însuşirea şcolară, E.D.P., Bucureşti, 1995.

3. Cristea, S., Dicţionar de pedagogie, Editura Litere International, Bucureşti-Chişin au, 2000.

4. Cucoş, C., Pedagogie, Editura Polirom, Bucureşti, 2000.

5. Joiţa, E., Pedagogie şi elemente de psihologie şcolară, Editura Arves, Bucureşti, 2003.

6. Ministerul învăţământului, învăţământul din alte ţări, Bucureşti, 1990.

7. Neacşu, I., Instruire şi învăţare, E.D.P., Bucureşti, 1999.

8. Nicola, I., Pedagogie, E.D.P., Bucureşti, 1994.

V. FINALITĂŢILE EDUCAŢIEI

1. Definirea şi analiza conceptelor: finalitate, ideal, scop, obiectiv, sarcina, profilul educaţional al elevului

2. Taxonomia finalităţilor. criterii şi sisteme de referinţă în clasificare: macro-micro (finalităţi de sistem-finalităţi de proces); grad de generalitate (obiective generale-specifice / intermediare; obiective cadru, obiective de referinţă; concrete/operaţionale); conţinut psihologic (obiective cognitive, afective, psihomotorii); competenţe generale şi specifice; temporalitate; măsurabilitate ş.a.

3. Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale. concept, model, relevanţă practică, limite, aplicaţii

1. DEFINIREA ŞI ANALIZA CONCEPTELOR: FINALITATE, IDEAL, SCOP, OBIECTIV, SARCINA, PROFILUL EDUCAŢIONAL AL ELEVULUI

Din perspectivă educaţională educaţia are un caracter finalist. Ea este produsul acţiunii oamenilor şi, în consecinţă, poate fi explicată şi abordată numai prin prisma intenţiilor urmărite şi a rezultatelor obţinute. Sensul teleologic desemnează faptul că în orice moment educaţia este orientată şi dirijată în funcţie de finalităţile pe care le urmăreşte.

Finalităţile educaţiei Definiţie:

reprezintă un model metodologic de explicare şi înţelegere corectă a raportului dintre planul general, particular şi concret al activităţii de formare-dezvoltare a personalităţii la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ;

În sens pedagogic larg, sesizat de Viviane şi Gilbert de Landsheere, finalitatea este „un motiv pentru care există ceva”, care asigură „raţiunea de a fi a activităţii de educaţie”.

Finalităţile instruirii exprimă:

aspiraţii, intenţii pe termen lung;

orientarea obligatorie a activităţii pedagogice către anumite rezultate aşteptate, anticipate de către factorii implicaţi, societate, instituţii specializate, indivizi;

realizarea în trepte, progresivă, dinamică a instruirii, dar de la acţiuni simple, concrete, operaţionale, situative, către finalitatea cu gradul cel mai mare de generalitate

(idealul educaţiei), prin intermediul altora, cu o sferă mai restrânsă (obiective);

adaptarea, în timp, a conţinutului finalităţilor la modificările valorilor promovate, conturate în dezvoltarea complexă a societăţii;

dependenţa calităţii schimbărilor în învăţământ (conţinut, structură, strategii, resurse);

modalităţi variate de definire a complexităţii finalităţilor, după gradul de trecere de la particular la general, de la nivelul ideal la cel practic, real, imediat.

Finalităţile educaţiei pot fi clasificate pe baza următoarelor criterii:

după forma de obiectivare a orientărilor valorice:

finalităţi de tip proiect: idealul pedagogic, scopurile pedagogice, obiectivele generale ale sistemului de învăţământ;

finalităţi de tip produs: obiectivele specifice procesului de învăţământ, obiectivele operaţionale.

după modul de raportare la sistemul de educaţie:

finalităţi macrostructurale (raportate la nivelul macrostructural al sistemului de educaţie: idealul pedagogic, scopurile pedagogice, obiectivele generale);

finalităţi microstructurale (raportate la nivelul microstructural al sistemului de educaţie: obiectivele specifice procesului de învăţământ, obiectivele operaţionale).

după gradul de generalitate reflectat:

finalităţi de maximă generalitate: idealul pedagogic, scopurile pedagogice;

obiective pedagogice specifice: obiective cognitive, afective, psihomotorii;

obiective pedagogice operaţionale, definite în cadrul activităţii didactice.

după gradul de generalitate asumat:

finalitate pedagogică (de exemplu: „o personalitate dezvoltată”);

scop pedagogic (de exemplu: „protejarea mediului”);

obiectiv pedagogic operaţional (de exemplu: „să

depisteze, în mediul apropiat, semnele concrete ale poluării”).

după gradul de raportare la teoria, respectiv la practica pedagogică:

finalităţi pedagogice teoretice, de maximă generalitate: idealul pedagogic, scopurile pedagogice;

obiective pedagogice teoretice orientative: obiective pedagogice generale ale sistemului de învăţământ;

obiective pedagogice aplicative: obiectivele operaţionalizabile pe domenii psihologice, pe domenii cu conţinut specifice;

obiective concrete (operaţionale): obiectivele unei activităţi didactice (lecţii, excursii didactice).

după gradul de divizare:

finalităţi indivizibile: idealul pedagogic, scopurile pedagogice ale sistemului de educaţie;

finalităţi divizibile: obiectivele pedagogice specifice (incluse în programele şcolare); obiectivele pedagogice operaţionale (incluse în planul activităţii didactice, elaborate de cadrul didactic) (S. Cristea).

Idealul pedagogic

Definiţie:

defineşte „un model” determinat, în mod obiectiv, de tendinţele de evoluţie ascendentă a societăţii, proiectate şi realizate în plan cultural, politic, economic. El include astfel ţinta supremă sau modul perfect către care tinde educaţia şi fiecare individ în educaţia sa;

prin intermediul său societatea îşi proiectează propriile sale aspiraţii, concretizate în calităţile fundamentale ale membrilor săi, indispensabile pentru menţinerea şi funcţionarea ei ca sistem macrosocial.

Dimensiunile complementare ale idealului pedagogic:

dimensiunea socială vizează: tendinţa generală de dezvoltare a societăţii pe termen mediu şi lung; fundamentele filosofice şi politice ale evoluţiei sociale; valorile culturale şi economice angajate în diferite prospecte sociale; deschiderile instituţiilor sociale spre (auto) perfecţionare;

dimensiunea psihologică se referă la: tipul de personalitate care corespunde tendinţei generale de evoluţie a societăţii; tipul de învăţare socială, bazat pe cunoştinţe fundamentale, cu grad de aplicabilitate şi adaptabilitate maximă; substratul motivaţional al (auto) realizării umane;

dimensiunea pedagogică se referă la posibilităţile de care dispune sau cu care va trebui investită acţiunea educaţională pentru a putea pune în practică acest ideal.

Rolul idealului educaţional:

realizează joncţiunea între ceea ce este şi ceea ce trebuie să devină omul în procesul educaţiei. Dacă cerinţele idealului sunt în contradicţie cu aspiraţiile generale ale societăţii sau depăşesc posibilităţile de realizare ale educaţiei, atunci acel ideal are un caracter utopic, iar dacă cerinţele şi exigenţele sale se află sub acest nivel, idealul încetează de a exercita un rol stimulator asupra educaţiei. Valoarea pedagogică a oricărui ideal educativ depinde de echilibrul pe care reuşeşte să-l stabilească între realitate şi posibilitate;

din perspectivă teleologică, idealul pedagogic reprezintă o sinteză între idealul social, care vizează tipul de societate proiectat pe termen lung, şi idealul psihologic, care vizează tipul de calitate superioară a personalităţii umane, corespunzător proiectului social elaborat pe termen lung;

din perspectivă axiologică, idealul pedagogic reprezintă un reper managerial prioritar, fundamental pentru (re) proiectarea, (re) organizarea, (re) implementarea activităţii de educaţie la toate nivelurile sistemului şi procesului de învăţământ.

Evoluţia idealului pedagogic din punct de vedere istoric:

În Atena, idealul educativ era exprimat în ideea dezvoltării armonioase (kalokagathia), a acelui om în care se îmbin a frumuseţea fizică cu trăsăturile moral-intelectuale ale personalităţii lui;

În Sparta, idealul educativ era dominat de spiritul

militar;

Evului Mediu îi este propriu idealul cavaleresc şi idealul religios;

Renaşterea a avut un ideal umanist, accentul punându-se pe dezvoltarea şi înflorirea personalităţii umane (se insista astfel pe cunoaşterea individualităţii umane, a libertăţii şi demnităţii sale);

epoca luminilor întregeşte idealul educaţional impunând încrederea nestrămutată în puterea raţiunii umane, ca instrument de stăpânire a naturii.

Introducerea şi extinderea maşinismului, concomitent cu adâncirea diviziunii sociale a muncii, au impus o altă viziune asupra educaţiei, concretizată într-un alt mod de a concepe idealul educaţional. Idealul urmează să condenseze într-un tot unitar toate acele calităţi intelectuale, fizice şi morale de care trebuie să dispună oamenii aşa cum „societatea îi vrea” (E. Durkheim).

Idealul educaţional din societatea noastră:

presupune formarea unei personalităţi integral – vocaţionale şi creatoare, capabilă să exercite şi să iniţieze roluri sociale în concordanţă ca propriile aspiraţii şi cu cerinţele sociale;

Implică două laturi complementare, una antropologică şi cealaltă acţională. Prima se referă la desăvârşirea interioară a personalităţii, la dezvoltarea sa integral – vocaţională prin asimilarea valorilor culturale fundamentale şi stimularea pe această bază a calităţilor general-umane (aptitudini, atitudini, interese, motivaţii etc). Este latura care facilitează detaşarea individualităţii umane şi contribuie la accentuarea „personalizării” sale. Cealaltă latură, acţională, vizează implicarea şi exercitarea unei profesiuni în mod creator şi cu un randament sporit (omul societăţii din zilele noastre trebuie să fie un om de acţiune, implicat prin tot ceea ce face în procesul devenirii sociale) (I. Nicola);

dezvoltarea personalităţii umane, a diverselor trăsături, în special, este rezultatul întrepătrunderii dintre factorii ereditari (dispoziţii interne) şi cei externi (mediul

şi educaţia). Idealul educaţional, prin conţinutul său proiectiv, realizează joncţiunea dintre aceşti factori, anticipând finalitatea generală a educaţiei.

Scopul

Definiţie:

este un obiectiv fundamental, cu grade diferite de generalizare, care desemnează schimbări observabile şi măsurabile la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ;

realizează, ca finalitate, acordul între ideal şi obiectivele sale, este adecvat acţiunilor didactice, precizează secvenţe-dimensiuni ale personalităţii, devine relativ în raport cu diversitatea situaţiilor educative;

elaborarea scopurilor pedagogice presupune delimitarea criteriilor valorice constante care conturează, într-o anumită etapă istorică, liniile generale de proiectare şi realizare a politicii educaţiei, valabile la nivel de sistem pe termen mediu şi lung.

Scopurile acţiunii instructiv-educative pun în evidenţă:

orientările strategice ale procesului de învăţământ, prin realizarea finalităţilor educative, pe nivele de formare, şcolarizare sub forma unor rezultate aşteptate de ideal;

deciziile luate pentru realizarea idealului, prin curricula şcolară;

arată direcţia acţiunii, strategia generală, proiectarea acţiunilor;

faţă de ideal, stabilesc intenţii, aspiraţii pe termen mediu, cu un grad de generalitate, în acţiuni determinate, anticipând etape şi operaţii, echilibrând aspectele informative-educative ale procesului de învăţământ;

modul de planificare, organizarea instrucţiei şi educaţiei şcolare cu precizarea rezultatelor pe etape (cicluri şcolare), cu prevederea conţinuturilor, cu indicarea resurselor necesare;

Trăsături esenţiale:

caracterul de acţiune, deoarece vizează direcţiile principale de acţiune socială, care susţin politica,

planificarea educaţiei, a învăţământului, elaborarea curriculumului;

caracterul strategic pentru că vizează liniile generale de inovaţie pedagogică (didactică), pe termen lung şi mediu, care susţin funcţional sistemul de învăţământ;

caracterul tactic, prin precizarea criteriilor de elaborare a obiectivelor generale ale sistemului, care susţin proiectarea planurilor de învăţământ, a întregului curriculum;

observarea, analiza, prevedea condiţiilor disponibile;

sugerarea ordinii succesiunii adecvate a folosirii mijloacelor;

alegerea alternativelor, stabilirea unor norme, reglementări;

mobilizarea capacităţilor proprii, raţionale, intenţionale, în planuri de acţiune, prevenirea piedicilor, prevederea consecinţelor;

depăşirea condiţiilor existente, învingerea dificultăţilor;

stabilirea de variante acţionale pentru asigurarea flexibilităţii modificării pe parcursul acţiunii;

precizarea obiectivelor în care se finalizează acţiunile, ca mijloc de orientare concretă a activităţii;

adaptarea la posibilităţile elevului, cu eliminarea caracterului abstract, uniform, cu neglijarea capacităţilor individuale.

Documente legislative din care se desprind scopurile educaţiei:

Scopurile pedagogice ale sistemului de învăţământ pot fi deduse din Articolul 4 (paragraful 1) din Legea învăţământului, votată de Parlamentul României în 1995, care evidenţiază faptul că idealul „personalităţii autonome şi creative” implică:

Însuşirea cunoştinţelor ştiinţifice, a valorilor culturii naţionale şi universale;

dobândirea capacităţilor cognitive, abilităţilor practice, atitudinilor motivaţionale şi caracteriale, necesare în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic şi

fizic;

asimilarea strategiilor de învăţare necesare (auto) instrucţiei permanente;

formarea conştiinţei morale în spiritul respectării depline a drepturilor şi libertăţilor fundamentale ale omului;

profesionalizarea tinerei generaţii la nivelul cerinţelor societăţii moderne informatizate (vezi Legea nr. 85).

Obiectivele procesului de învăţământ, ale curriculumului precizat Definiţie:

continuă drumul de concretizare, detaliere, specificare a scopurilor în plan acţional bine delimitat, pe termene variate (şcolaritate, ciclu curricular, an şcolar, predarea-învăţarea unei discipline, a unei teme, capitol, lecţii, secvenţe);

obiectivele didactice sunt enunţuri care dau expresie intenţiei de a determina o schimbare în personalitatea elevului ca urmare a implicării sale în activitatea de predare şi învăţare (M. Ionescu);

obiectivul desemnează schimbări generale sau particulare proiectate în mod intenţionat, observabile şi măsurabile şi are grade diferite de generalitate;

obiectivul educaţional este ipostaza cea mai concretă a finalităţilor şi indică tipul de schimbări pe care procesul de învăţământ îl aşteaptă şi îl realizează. El se referă la achiziţii de încorporat, redate în termeni de comportamente concrete, vizibile, măsurabile şi exprimabile. Spre deosebire de scop, care vizează evoluţii şi schimbări mai extinse din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental, obiectivele se deduc din scopuri, iar acestea din ideal (C. Cucoş).

Ca trăsături generale obiectivele indică:

Intenţii care anticipă o modificare la nivelul personalităţii;

rezultate concrete pe care să le dovedească elevii în urma aplicării curriculumului în funcţie de care profesorul urmăreşte realizarea scopurilor în continuare, asigură

succesiunea obiectivelor specifice aferente scopurilor, adaptează acţiunile;

relaţia cu celelalte elemente ale procesului de învăţământ de care depinde realizarea lor: prelucrarea conţinutului, alegerea metodelor, a mijloacelor, formelor de organizare, a variantei optime de proiectare, de dirijare a elevilor, stabilirea formelor de evaluare;

modul de raţionalizare a acţiunilor instructiv-educative în jurul scopurilor derivate, ordonate, organizate, echilibrate;

modul de reglare a acţiunilor pe măsura constatării realizării obiectivelor, a ceea ce s-a aşteptat, putând conduce chiar la reformularea scopurilor, obiectivelor după evaluarea posibilităţii reale de rezolvare a lor;

modul de concretizare în sarcini de lucru pentru elevi, la variate nivele de dificultate (E. Joiţa).

Funcţii pe care le îndeplinesc obiectivele:

funcţia de orientare valorică a procesului didactic, demonstrează că formularea unui obiectiv nu constituie un simplu exerciţiu/demers didactic în măsură să asigure creşterea gradului de organizare a predării şi învăţării, ci în acelaşi timp constituie „o opţiune şi o aspiraţie” care se subordonează unor valori referitoare la formarea personalităţii elevului. Dimensiunea valorică rezultă din concepţia despre cunoaştere, societate şi om. (Promovarea unor valori ca spiritul investigativ, imaginaţia creatoare, gândirea abstractă presupune formularea unor obiective care să pretindă nu doar achiziţie de informaţii şi reproducerea acestora, ci, cu deosebire, analize, sinteze, generalizări, experimentări);

funcţia de reglare a procesului de învăţământ face ca orice activitate instructiv-educativă în fiecare din fazele ei, de prospectare, proiectare şi desfăşurare, să înceapă cu formularea obiectivelor. Modificarea unui obiectiv determină schimbări în toate componentele, verigile, câmpului său de acţiune. De asemenea, abandonarea sau nerealizarea obiectivului propus, presupune analiza retrospectivă a modului de desfăşurare-realizare a muncii

instructiv-educative, pentru a face modificările care se impun, respectiv pentru a regla activitatea didactică asigurându-i eficienţa;

funcţia de anticipare a rezultatelor şcolare se referă la faptul că în conţinutul obiectivelor indiferent de gradul lor de generalitate, se prefigurează rezultatul aşteptat la finele secvenţelor de instruire. Evitând formulările abstracte, generale, ambigue, ca de exemplu: „transmiterea de noi cunoştinţe”, „dezvoltarea gândirii”, „formarea trăsăturilor de personalitate” etc., obiectivele se formulează în aşa fel încât ele să indice în termeni concreţi cunoştinţele, nivelul de dezvoltare afectivă pe care dorim să le constatăm la elevi. Numai în acest fel obiectivele anticipă rezultatele şcolare şi mobilizează eforturile cadrului didactic şi ale elevilor într-un sens clar, bine definit şi în mod eficient;

funcţia evaluativă se referă la faptul că verificarea, evaluarea şi notarea randamentului muncii elevului presupun utilizarea unor criterii între care obiectivele sunt cele mai importante.

Structura obiectivelor pedagogice:

este evidentă la nivelul activităţii concrete de predare – învăţare – evaluare;

Implică o structură ierarhică care include trei trepte de organizare, specifice finalităţilor educaţionale microstructurale:

obiectivele generale ale procesului de învăţământ vizează „scopurile” sau „ţelurile” care orientează activitatea tuturor cadrelor didactice pe toată perioada şcolarităţii, integrând diferite produse parţiale sau specifice realizate în timp şi spaţiu, la nivelul instruirii formale, nonformale şi informale;

obiectivele de generalitate medie vizează „scopurile” sau „ţelurile” unor niveluri, forme, discipline specifice de instruire care pot fi „semioperaţionalizate” prin acţiuni ale tuturor cadrelor didactice din domeniul respectiv, care angajează:

anumite părţi ale materiei de învăţat: capitole,

subcapitole;

anumite posibilităţi de evaluare sumativă-cumulativă a cunoştinţelor, deprinderilor, strategiilor asimilate la diferite intervale de timp.

obiectivele operaţionale vizează „ţelurile” sau „ţintele” concrete ale fiecărei activităţi didactice realizate de elevi sub conducerea managerială a cadrului didactic, pe secvenţe de timp exacte care valorifică resursele interne şi externe ale învăţării disponibile în situaţia respectivă.

Sarcina didactică Definiţie:

reprezintă un volum de cunoştinţe, capacităţi care urmează a fi dobândite de elevi conform obiectivelor pedagogice specifice şi concrete;

pentru cadrul didactic reprezintă un set de obligaţii de predare, incluse într-un plan de activitate pentru atingerea unor obiective;

pentru elev reprezintă un prilej de a dovedi posibilităţile de învăţare (S. Cristea).

Profilul de formare (educaţional Definiţie:

reprezintă o componentă reglatoare a curriculumului naţional pentru că descrie aşteptările faţă de absolvenţi şi caracteristicile elevilor;

este o schiţă, un model de atins, pe care cadrele didactice îl concretizează, îl practică în cunoştinţe, capacităţi, competenţe, atitudini.

Absolvenţii învăţământului obligatoriu ar trebui:

să demonstreze gândire creativă prin formarea şi utilizarea unor deprinderi de judecată critică prin ameliorarea unor strategii proprii de rezolvare a problemelor etc;

să folosească diverse modalităţi de comunicare în situaţii reale prin utilizarea deprinderilor de comunicare variată etc;

să demonstreze capacitatea de adaptare la situaţii diferite;

să-şi dezvolte capacităţile de investigare şi să-şi valorizeze propria experienţă (C. Cucoş).

2. TAXONOMIA FINALITĂŢILOR. CRITERII ŞI SISTEME DE REFERINŢĂ ÎN CLASIFICARE: MACRO-MICRO); GRAD DE GENERALITATE; CONŢINUT PSIHOLOGIC; COMPETENŢE GENERALE ŞI SPECIFICE; TEMPORALITATE; MĂSURABILITATE

Conceptul de taxonomie didactică Etimologie şi istoric:

etimologia termenului „taxonomie” se află în grecescul „taxis” = aşezare, ordonare, aranjare şi „nomos” = lege;

conceptul de taxonomie didactică a fost introdus şi dezvoltat de Şcoala din Chicago, care sub conducerea lui B.S. Bloom, şi-a propus să contureze dimensiunile acţiunii instructive pe baza obiectivelor didactice, aceasta permiţând modelarea şi prelucrarea automatizată a datelor caracteristice procesului de învăţământ.

Definiţie:

În teoria şi practica instruirii s-a impus termenul de „taxonomie didactică”, ce reprezintă ştiinţa clasificării metodelor didactice, a principiilor învăţământului, a formelor de organizare a activităţilor instructiv-educative, a mijloacelor de instruire etc.

Clasificarea obiectivelor şi a nivelelor de analiză ale acestora: Criterii de clasificare:

Criteriul macro-microsistem: finalităţile de sistem şi de proces de învăţământ sunt obiectivele fundamentale sau scopurile sistemului (exemplu: pregătirea temeinică ştiinţifică, tehnică şi tehnologică a elevilor; calificarea în profiluri largi etc.);

Criteriul – grad de generalitate reflectă toate dimensiunile procesului de învăţământ, angajate în plan funcţional – structural – operaţional.

Criteriul grad de generalitate Obiectivele pedagogice generale:

sunt valabile pe verticala şi orizontala procesului de

învăţământ;

reflectă dimensiunea funcţională a procesului de învăţământ, situată la linia de intersecţie cu finalităţile macrostructurale ale sistemului de educaţie;

vizează criteriile de elaborare a planului de învăţământ, validate la nivel de politică a educaţiei în funcţie de capacitatea acestora de:

a răspunde nevoilor reale de formare-dezvoltare a unui anumit tip de personalitate, valabil la scara întregii societăţi;

a îndruma acţiunile viitoare de programare şi operaţionalizare a conţinutului instruirii în cadrul programelor şi manualelor şcolare;

a indica rezultatele care trebuie obţinute prin activităţile şcolare;

a orienta selecţia conţinuturilor, activităţile de învăţare şi exigenţele pedagogice ale curriculum-ului (Curriculum şcolar, Ghid metodologic).

Modele reprezentative care specifică domeniile schimbărilor didactice / educaţionale:

modelul morfologic care are la bază o concepţie psihologică despre inteligenţă-înţeleasă ca structură de operaţii mintale implicate în rezolvarea de probleme şi obţinerea de performanţe. Dacă au fost stabilite operaţiile mintale specifice inteligenţei, acestea pot fi luate ca referinţă în formularea obiectivelor generale, fără a respecta o ordine ierarhică. Ponderea importantă cade pe combinarea diferitelor operaţii şi a obiectivelor care le corespund pentru a avansa în dezvoltarea inteligenţei;

modelul clasificării ierarhice (elaborat de de B.S. Bloom) are două dimensiuni: una de conţinut (se bazează pe distincţia dintre componentele cognitive, afective şi psihomotorii ale activităţii psihice implicate în învăţare; în acelaşi timp se au în vedere diferenţele dintre conţinuturile învăţării: cognitive-care urmăresc în special producerea cunoaşterii ştiinţifice; afective-care vizează asimilarea şi practicarea de atitudini, norme, valori; psiho – motorii – care se referă la formarea unor deprinderi

necesare înfăptuirii unei activităţi psiho – motorii), iar cea de-a doua dimensiune face o diferenţiere şi o ordonare a proceselor psihice implicate în învăţare în funcţie de gradul lor de complexitate (pentru fiecare domeniu de conţinut – cognitiv, afectiv, psihomotor – se delimitează în mod progresiv operaţii cu grade diferite de complexitate şi de accesibilitate pentru cei implicaţi în actul învăţării). Obiectivele pedagogice specifice:

sunt valabile pe niveluri, trepte, discipline, forme de învăţământ şi de instruire;

reflectă dimensiunea structurală a procesului de învăţământ, care vizează resursele de conţinut plasate intermediar între criteriile stabilite la nivel de politică a educaţiei şi cerinţele de proiectare didactică eficientă orientate în direcţia activităţii de predare-învăţare-evaluare;

acţionează la nivelul a trei coordonate principale angajate în activitatea de proiectare a procesului de învăţământ:

coordonata transversală, care vizează dimensiunile educaţiei:

obiective pedagogice specifice educaţiei intelectuale;

obiective pedagogice specifice educaţiei morale;

obiective pedagogice specifice educaţiei tehnologice;

obiective pedagogice specifice educaţiei estetice;

obiective pedagogice specifice educaţiei fizice.

coordonata verticală, care vizează treptele de învăţământ:

obiectivul pedagogic specific învăţământului preşcolar;

obiectivul pedagogic specific învăţământului primar;

obiectivul pedagogic specific învăţământului secundar inferior;

obiectivul pedagogic specific învăţământului secundar superior (liceal, profesional);

obiectivul pedagogic specific învăţământului superior (scurt, lung, postuniversitar).

coordonata orizontală, care vizează obiectivele

pedagogice specifice ale fiecărei discipline de învăţământ sau grupe de discipline proiectate intradisciplinar, interdisciplinar sau transdisciplinar;

Cele trei coordonate prezentate anterior pot fi combinate şi recombinate la nivelul planului de învăţământ, în funcţie de structura acestuia şi de criteriile care stau la baza elaborării acestuia. Valorificarea lor deplină presupune instituţionalizarea obiectivelor pedagogice specifice la nivelul unor programe de instruire formală şi nonformală, deschise educaţiei permanente şi autoeducaţiei. (S. Cristea).

Obiectivele-cadru:

sunt concepute pentru arii curriculare şi discipline de studiu;

aceste obiective au un grad ridicat de generalizare şi de complexitate;

se referă la formarea de capacităţi intelectuale, de deprinderi, abilităţi şi aptitudini specifice disciplinei respective şi sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu.

Obiectivele de referinţă:

specifică rezultatele aşteptate ale învăţării pe fiecare an de studiu şi urmăresc progresia în achiziţia de competenţe şi de cunoştinţe, de la un an de studiu la altul;

se fixează la fiecare an de studiu în parte, urmărindu-se atingerea obiectivelor – cadru.

obiectivele-cadru şi cele de referinţă sunt însoţite în programele şcolare de activităţi de învăţare (sarcini), de conţinuturile prin care se realizează şi de standardele curriculare de performanţă.

Obiectivele operaţionale (sau performative):

Caracteristici:

sunt înfăptuite pe termen scurt, în cadrul lecţiilor şi a altor activităţi instructiv – educative; trebuie să se regăsească în sarcini de lucru, în acţiuni ale elevilor efectuate simultan sau succesiv cu ale cadrului didactic, iar nu în relatarea conţinutului de predat sau în răspunsurile elevilor aşteptate de institutoarea (E. Joiţa);

sunt valabile la nivelul activităţii efective de predare-învăţare-evaluare, realizată în diferite forme de organizare didactică;

reprezintă dimensiunea operaţională a procesului de învăţământ care proiectează acţiunile pe care elevul trebuie să le realizeze sub conducerea cadrului didactic în timpul lecţiei;

proiectează, la nivel operaţional, comportamentul de răspuns, al elevilor, la sarcinile didactice comunicate la începutul lecţiei sau a altor activităţi instructiv-educative. Acest comportament de răspuns trebuie să fie observabil şi evaluabil, din punct de vedere pedagogic, la diferite intervale de timp care acoperă una sau mai multe secvenţe de instruire proiectate şi realizate pe parcursul activităţii didactice respective.

Elaborarea obiectivelor pedagogice concrete:

presupune activarea unor strategii de operaţionalizare a finalităţilor microstructurale;

În realizarea strategiei de operaţionalizare sunt implicate două operaţii pedagogice complementare:

operaţia pedagogică de deducere obiectivelor concrete din obiectivele specifice şi din obiectivele generale incluse în documentele oficiale de proiectare a instruirii (programe şcolare, plan de învăţământ etc.);

operaţia pedagogică de traducere efectivă a obiectivelor respective „în planul acţiunii şi al aplicaţiei directe” ca sarcini de învăţare;

În strategia elaborării obiectivelor se porneşte de la cele generale, iar pentru realizarea lor, se porneşte de la cele operaţionale.

Criteriul – conţinut psihologic

Pornind de la posibilitatea diferenţierii unor categorii comportamentale s-au delimitat trei grupe de obiective:

Obiective cognitive:

precizează ce cunoştinţe, deprinderi, capacităţi, abilităţi să-şi însuşească elevul;

Obiectivele afective:

vizează formarea de interese, atitudini, convingeri,

sentimente.

Obiective psiho – motorii:

desemnează comportamentele fizice (dexteritate manuală, rapiditatea mişcărilor).

Criteriul – tipul de comportament aşteptat angajează două „criterii de referinţă”: competenţa proiectată şi realizată; performanţa proiectată şi realizată.

Obiectivele pedagogice de competenţă:

oferă instrumentele metodologice necesare pentru analiza „scopurilor” activităţii didactice, care concentrează obiectivele generale şi specifice ale procesului de învăţământ, operaţionalizate la nivelul unui capitol, grup de lecţii. Aceste instrumente metodologice nu sunt activate însă pentru formularea directă, imediată a obiectivelor; ele includ un „îndemn” care are menirea de a preciza ce comportamente trebuie cercetate, încurajate, întărite (E. Dimitriu);

taxonomia elaborată de B. Bloom în anul 1956, poate fi interpretată ca un model al obiectivelor pedagogice de competenţă, care vizează următoarele domenii ierarhice ale cunoaşterii: cunoaşterea simplă – înţelegerea – aplicarea – analiza – sinteza – evaluarea critică;

această taxonomie a fost completată de alţi autori, care au stabilit obiective de competenţă pentru domeniul:

afectiv (Krathwohl): receptare – reacţie – valorizare – organizare – caracterizare;

psihomotor (Simpson): percepere – dispoziţie – reacţie dirijată – automatism – reacţie complexă.

Competenţele Definiţie:

competenţele sunt ansambluri structurate de cunoştinţe şi deprinderi dobândite prin învăţare, cu ajutorul cărora elevii pot rezolva diferite probleme dintr-un domeniu;

proiectarea curriculumului pe competenţe vine în întâmpinarea cercetărilor din psihologia cognitivă, conform cărora prin competenţă se realizează în mod exemplar transferul şi mobilizarea cunoştinţelor şi a deprinderilor în situaţii/contexte noi şi dinamice.

Tipuri de competenţe:

competenţele pot fi generale (se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata unui ciclu de învăţământ; au un grad ridicat de generalitate şi complexitate şi au rolul de a orienta demersul didactic către achiziţiile finale ale elevului);

specifice (se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe parcursul unui an şcolar; sunt derivate din competenţele generale, fiind etape în rezolvarea acestora; acestora li se asociază prin programă unităţi de conţinut).

Demersul de stabilire a competenţelor:

s-a considerat că soluţia se află la intersecţia dintre domeniul didactic (vizând ariile curriculare), domeniul socio-economic (vizând pregătirea pentru piaţa muncii) şi domeniul de cunoaştere concretizat în şcoală printr-un obiect de studiu. Dacă primele două aspecte sunt relativ uşor de acceptat, cel de-al treilea necesită câteva precizări: nu este vorba de a dobândi acele cunoştinţe de care dispune expertul, ci de a utiliza şi mobiliza, în contexte adaptate vârstei şi nivelului de informaţii ale acestuia, abilităţi similare specialistului şi nu de a acumula insule de informaţii din cadrul domeniului;

pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, s-a pornit de la o diferenţiere cât mai fină a etapelor unui proces de învăţare. Astfel, s-au avut în vedere următoarele şase etape vizând structurarea operaţiilor mentale: percepţie, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă.

Categoriile de competenţe sunt organizate în jurul câtorva verbe definitorii, ce exprimă complexe de operaţii mentale:

Receptarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale:

Identificarea de termeni, relaţii, procese;

observarea unor fenomene, procese;

perceperea unor relaţii îi conexiuni;

nominalizarea unor concepte;

culegerea de date din surse variate;
definirea unor concepte.
Prelucrarea primară (a datelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale:
sortare-discriminare;
compararea unor date, stabilirea unor relaţii;
calcularea unor rezultate parţiale;
clasificări de date;
reprezentarea unor date;
Investigare, descoperire, explorare;
experimentare.
Algoritmizarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale:
reducerea la o schemă sau model;
anticiparea unor rezultate;
reprezentarea datelor;
rezolvare de probleme prin algoritmizare.
Exprimarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale:
descrierea unor stări, fenomene, procese;
generarea de idei;
argumentarea unor enunţuri;
demonstrarea.
Prelucrarea secundară a datelor (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale:
compararea unor rezultate, concluzii;
calcularea, evaluarea unor rezultate;
Interpretarea rezultatelor;
analiza de situaţii;
elaborare de strategii;
relaţionări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare şi obiect.
Transferul, care poate fi concretizat prin următoarele concepte operaţionale:
aplicarea în alte domenii;
generalizarea şi particularizarea;
Integrarea unor domenii;

verificarea unor rezultate;
optimizarea unor rezultate;
realizarea de conexiuni între rezultate;
adaptarea şi adecvarea la context.

Comportamentele de competenţă, concepute pe diferite grade de complexitate, marchează deciziile manageriale necesare la nivelul proiectării programelor şcolare care vizează capacităţi de învăţare eficientă, confirmate prin atingerea unor performanţe, individuale şi sociale, concrete, evaluabile şi perfectibile în timp şi spaţiu. Obiectivele pedagogice de performanţă:

sunt raportate direct la conţinuturile instruirii proiectate la nivelul programelor şcolare.

Criteriul – durata de realizare, pe baza căruia distingem obiective:

pe termen lung;
pe termen mediu;
pe termen scurt.

3. OPERAŢIONALIZAREA OBIECTIVELOR EDUCAŢIONALE.

CONCEPT, MODEL, RELEVANŢĂ PRACTICĂ, LIMITE, APLICAŢII

Conceptul de operaţionalizare:

În domeniul ştiinţelor educaţiei, operaţionalizarea reprezintă activitatea de transpunere a scopurilor procesului de învăţământ în obiective specifice şi a acestora în obiective concrete, prin precizarea unor comportamente cognitive şi/sau psihomotorii observabile şi măsurabile (M. Ionescu);

presupune şi un aspect tehnic, şi anume enunţarea obiectivelor sub forma comportamentelor observabile, măsurabile, cu ajutorul verbelor de acţiune. Prin operaţionalizare se precizează ceea ce urmează să facă elevul, respectiv performanţa/competenţa pe care trebuie să o dovedească, adică de care să fie capabil la finele unei secvenţe de instruire;

Includerea într-un proiect de activitate didactică a unor obiective operaţionale, impune cadrului didactic să

gândească şi să proiecteze riguros situaţiile, condiţiile de exersare şi manifestare a comportamentelor prefigurate prin operaţionalizarea obiectivelor.

Criterii de operaţionalizare a obiectivelor: Concretizarea pretinde ca orice obiectiv să se refere la activitatea elevului (învăţarea) şi nu la cea a cadrului didactic;

obiectivele concrete vizează acţiuni, operaţii, observaţii uşor de constatat, precizând şi rezultatele aşteptate la sfârşitul fiecărei secvenţe de instruire;

verbele, „cuvintele-acţiuni”, să fie în aşa fel alese încât să vizeze acţiuni, fapte observabile şi nu procese psihice care nu pot fi observate şi evaluate precis. Sunt autori care au elaborat listinguri de „cuvinte-acţiuni”. Vom oferi ca exemplu „cuvintele-acţiuni” corespunzătoare obiectivelor cognitive din taxonomia lui Bloom:

receptarea: a recunoaşte, a defini, a identifica, a distinge, a dobândi;

aprofundarea (înţelegerea): a redefini, a reformula, a reorganiza, a stabili; a exprima în cuvinte proprii, a ilustra, a interpreta, a demonstra, a explica, a prevedea, a alege, a clasifica;

aplicarea: a folosi, a generaliza, a aplica, a transfera, a completa, a extrapola;

căutarea, analiza: a distinge, a identifica, a deduce, a recunoaşte, a compara, a discrimina, a analiza;

crearea, elaborarea, sinteza: a scrie, a relata, a crea, a produce, a modifica, a planifica, a dezvolta, a formula, a combina, a proiecta;

evaluarea: a estima, a valida, a judeca, a standardiza, a argumenta.

Operaţionalizarea:

presupune şi precizarea condiţiilor didactice / psiho – pedagogice în care elevii se vor exersa şi vor dovedi schimbarea calitativă şi cantitativă dorită;

condiţiile vizează atât procesul învăţării realizat prin atingerea obiectivelor operaţionale, cât şi modurile de verificare şi evaluare a performanţelor.

Evaluarea:

criteriile, tipurile şi modalităţile de apreciere a rezultatelor.

Optimalitatea:

este impusă de exigenţele învăţământului diferenţiat şi de strategia învăţării depline.

Proiectarea obiectivelor în funcţie de mai multe nivele de performanţă:

minimale, medii şi maximale.

Dificultăţi sau greşeli în formularea obiectivelor:

Confundarea obiectivelor cu programa, respectiv cu temele care trebuie însuşite;

Confundarea obiectivului cu ceea ce cadrul didactic are în intenţie să facă;

Includerea a mai mult decât un obiectiv în formularea rezultatului unei învăţări;

Formularea obiectivelor în termeni de proces, adică ce să facă elevii ca să ajungă la un rezultat, în loc de formularea în termeni de produs: ce trebuie să demonstreze că ştiu să facă.

Cadrul didactic va avea în vedere:

obiectivele operaţionale reprezintă axul principal al unei lecţii:

reprezintă ideea centrală, căreia i se subordonează celelalte idei, respectiv întregul conţinut al lecţiei;

asigură orientarea lecţiei în ceea ce priveşte legătura dintre asimilarea informaţiei şi dezvoltarea psihică a elevilor.

operaţionalizarea obiectivelor presupune stabilirea comportamentului, specificarea condiţiilor didactice şi criteriul de evaluare;

cadrul didactic se va familiariza cu stilul de exprimare în cuvintele elevilor, precum şi cu deprinderea de a corecta, pe parcursul formării unor capacităţi, deviaţiile şi eventualele neîmpliniri educative;

un obiectiv operaţional capătă funcţionalitate prin intermediul unui conţinut al activităţii didactice şi prin intermediul unei strategii didactice a unei situaţii de

învăţare (A. Ilica).

Exemple de obiective operaţionale:

Iată câteva obiective operaţionale, pe care cadrul didactic le poate avea drept repere orientative în formularea propriilor obiective, în funcţie de specificul clasei, a condiţiilor de realizare şi a nivelului de performanţă pe care îl vizează, pentru obiectul limba română: Perioada abecedară:

să adopte o poziţie corectă şi convenabilă pentru scris;

să mânuiască fără crispare instrumentele de scris;

să reproducă modele, forme, elemente grafice propuse;

să recunoască şi să compare diferite semne grafice;

să execute cu fir continuu semne grafice date;

să se orienteze în spaţiul grafic al caietului.

Pentru perioada abecedară şi postabecedară în care elevii învaţă literele, legarea lor în cuvinte, a cuvintelor în propoziţii şi a propoziţiilor în texte, elevii vor fi capabili:

să scrie corect litere, cuvinte, propoziţii;

să distingă şi să reprezinte grafic sunete compuse;

să scrie literele alfabetului;

să scrie corect, lizibil, estetic în ritm propriu fragmente de 8 – 10 rânduri.

Elementele grafice pregătitoare pentru scriere sunt:

bastonate pe unul şi două spaţii;

bastonate cu cârligul în jos;

bastonate cu cârligul în sus;

zala;

cârligul;

ovalul;

trăsături buclate suprarând şi subrând;

trăsături şerpuite cu noduleţ;

trăsături arcuite cu noduleţ.

Pentru învăţarea citirii, în perioada abecedară se vor folosi obiective operaţionale de forma:

să recunoască litera nou predată;

să numească literele învăţate anterior;

să citească silabe din două – trei litere (să despartă corect în silabe un cuvânt);

să compună silabe/cuvinte cu ajutorul alfabetului decupat;

să citească corect cuvinte, propoziţii, scurte texte;

să completeze cuvinte din care lipsesc silabe;

să folosească intonaţia potrivită pentru citirea propoziţiilor în funcţie de semnele de punctuaţie;

să ordoneze în propoziţii corecte, cuvinte amestecate;

să recunoască alineatele dintr-un text;

să răspundă corect la întrebările referitoare la conţinutul lecţiei;

să coreleze titlul textului cu imaginea ce însoţeşte lecţia;

să selecteze propoziţii din text conform unor cerinţe impuse etc.

să recite poezii.

În ceea ce priveşte comunicarea orală, obiectivele operaţionale vor urmări ca elevii:

să întreţină conversaţii pe diferite teme legate de familie, colectivul clasei, şcoală, diferite evenimente, natură etc. (deci să ştie să întrebe şi să răspundă la întrebări);

să povestească diferite întâmplări;

să improvizeze un dialog/o descriere pe o temă dată;

să interpreteze diferite roluri ale unor personaje;

să-şi exprime opinia faţă de întâmplări petrecute în preajma sa;

să redea unele caracteristici ale unor vieţuitoare, obiecte din natură etc.

OLARIUDACIANA, institutor, Liceul Pedagogic „Dimitrieţ ichindeal” Arad STANCUALINA, institutor, Şcoala Generală Nr. 2 Arad

Bibliografie:

1. Cristea, Sorin, Finalităţile educaţiei (în Pedagogie), vol. I, Editura Hardiscom, Piteşti, 1996.

2. Cristea, Sorin, Obiectivele pedagogice ale

procesului de învăământ (în Pedagogie), vol. II, Editura Hardiscom, Piteşti, 1997.
3. Cucoş, Constantin, Finalităţile educaţiei (în Pedagogie), Editura Polirom, Iaşi, 1996.
4. Ilica, Anton, Metodica predării limbii române în învăţământul primar, Editura Multimedia, Arad, 1998.
5. Ionescu, Miron, Demersuri creative în predare şi învăţare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca, 2000.
6. Ionescu, Miron, Radu, Ion, Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000.
7. Joiţa, Elena, Ilie, Vasile, Vlad, M., Frăsineanu, E., Pedagogie şi elemente de psihologie şcolară, Editura Arves.
8. Nicola, Ioan, Tratat de pedagogie şcolară, Editura Aramis, Bucureşti, 2003.

VI. ÎNVĂŢ AREA ŞCOLARĂ. ORIENTĂRI CONTEMPORANE ÎN TEORIA ŞI PRACTICA ÎNVĂŢĂRII

7. Conceptul de învăţare şcolară
8. Condiţiile interne ale învăţării şcolare
9. Condiţii externe ale învăţării şcolare
10. Interdependenţa dintre condiţiile interne şi externe ale învăţării
11. Specificul învăţării la şcolarul mic
12. Specificul învăţării la şcolarul mijlociu

1. CONCEPTUL DE ÎNVĂŢARE ŞCOLARĂ

Învăţarea este o activitate fundamentală, alături de joc, muncă şi creaţie, specifică fiecărei etape de vârstă, care se manifestă cu preponderenţă în mod organizat, programat, instituţionalizat în perioada şcolarităţii.

Învăţarea Definiţie:

conceptul de învăţare poate fi abordat, în sens larg, ca modalitate prin care organismele vii se adaptează la condiţiile mediului. Astfel, modalităţile de reacţie de care dispune încă de la naştere un organism se diversifică, devin mai numeroase şi mai complexe şi se stabilizează prin învăţare;

dacă definim învăţarea ca fiind dobândirea de către

un individ a unor achiziţii, a unei experienţe în sfera comportamentală ca urmare a repetării situaţiilor sau a exersării, este evident că ea reprezintă un fenomen universal, chiar şi indivizii din lumea animală elaborând noi forme de comportare în procesul adaptării;

din perspectivă pedagogică, ea este procesul de asimilare a cunoştinţelor şi formare a priceperilor şi deprinderilor, precum şi proiectarea şi dezvoltarea unor funcţii psihice, însuşiri, trăsături, capacităţi de formare a personalităţii.

Note definitorii ale învăţării:

conduce la o modificare în cunoaştere, în conduită, în elaborarea unui nou comportament;

este rezultat al unor experienţe individuale şi al unui exerciţiu;

este finalizarea unei adaptări psihice şi psihofiziologice;

deşi învăţarea este condiţionată de actele înnăscute, de maturizare, de motivaţie, nu se confundă cu niciuna dintre acestea, respectiv se face distincţie între psihismul senzorial, structura acestuia – reflexe, instincte, topisme – tendinţe native, între tendinţele de creştere şi maturizare între obişnuinţă, între modificările conduitei ca efect al ingerării unor substanţe – drog, alcool, medicamente etc. Şi învăţare;

actul învăţării atinge punctul maxim de dezvoltare, manifestare şi organizare la om, întrucât în desfăşurarea acesteia este implicat individul cu întregul sistem psihic: funcţii, fenomene, capacităţi, precum şi relaţiile dintre acestea, atitudinile sale faţă de cunoaştere, faţă de viaţă, experienţele proprii, dar şi cele imaginate, posibilitatea de a anticipa, de a inversa raportul între planurile gnoseologice;

achiziţionarea prin învăţare a unei experienţe noi permite individului rezolvarea unor situaţii problematice şi optimizarea raporturilor sale cu lumea;

conţinutul psihologic al învăţării vizează modificarea structurii cognitive, a stărilor emoţionale, a structurii

motivaţionale, a modelelor comportamentale sub influenţa condiţiilor exterioare şi a propriilor acţiuni, de aici evidenţierea rolului transformator, modelator al învăţării.

Învăţarea şcolară: Definiţie:

Învăţarea şcolară angajează întreaga activitate psihică a individului, implică şi determină restructurări ale funcţiilor, capacităţilor, atitudinilor şi aptitudinilor acestuia, argument ce susţine existenţa unei laturi informaţionale şi a unei laturi operaţionale ale acestui proces complex. Este în acelaşi i timp şi un proces social şi un proces individual;

se desfăşoară în cadre instituţionalizate, pe baza unor programe şcolare şi planuri, având ca suport manualele şcolare. Este organizată în mod sistematic, vizează obiective, implică proiectare şi anticipare, dirijare, control, evaluare şi decizie.

Învăţarea şcolară, ca proces social, presupune:

acumularea de către elev (individ) a unei experienţe sociale (se învaţă prin efort individual, prin experienţa proprie, din experienţa altora, fixată în modele);

un cadru social concret (şcoala ca instituţie, organizarea în clase după anumite criterii, respectiv grup psihosocial educaţional, cu toate implicaţiile ce le integrează);

finalităţile, respectiv scopurile şi obiectivele, funcţiile derivă din nevoile sociale concrete;

transmiterea şi fixarea experienţei se realizează prin actul comunicării, cu ajutorul limbajului, sub forma sistemelor conceptuale, a priceperilor şi deprinderilor;

contexte culturale şi modele educaţionale;

elevul (individul) se integrează într-un colectiv, particip a ca factor activ la dezvoltarea socială.

Ca proces individual, învăţarea şcolară constă în:

asimilarea de către individ (elev) a unui sistem de cunoştinţe, culturi, modele comportamentale, priceperi, deprinderi, pe care le va folosi ca instrument în activitate;

deşi este experienţa socială generalizată, fiecare elev depune efort personal în organizarea, sistematizarea,

restructurarea acesteia în propriul sistem conceptual-comportamental;

raportarea subiectivă, individualizată de propriile aspiraţii, interese, expectanţe, tendinţe, preocupări;

conferirea unei valori, a unui statut elevului, individului uman în general.

Învăţarea şcolară se manifestă şi este definită în triplă ipostază:

ca proces:

Învăţarea şcolară recomandă participarea activă a elevului la desfăşurarea acestuia, construcţie şi reconstrucţie, destructurare şi restructurare, integrare şi reintegrare a utilizării unor metode activ participative;

În raport cu gradul de complexitate al achiziţiilor, învăţarea se realizează printr-o succesiune de etape, de faze, care implică operaţii, acţiuni, stări, ce se finalizează în modificări în gradul de reflectare şi raportare la realitatea elevului. Gradual, se trece de la imagine la noţiune, de la acţiune externă la acţiune interiorizată desfăşurată în plan mintal, de la pseudoconcepte empirice la concepte ştiinţifice, de la impresii la emoţii superioare, intelectuale, de la forme vechi de comportare la forme noi.

ca produs:

Învăţarea ca produs, reprezintă un ansamblu de achiziţii ce pot îmbrăca diferite forme-noţiuni, idei, norme, capacităţi de operare şi progresare a informaţiei, comportamente, atitudini, valori, priceperi, deprinderi, comportamente, convingeri etc.

produsul se materializează atât sub aspect cantitativ cât şi calitativ şi este relativ stabil, de natură cognitivă, afectivă şi acţională.

ca funcţie de mai mulţi factori.

Caracteristicile învăţării şcolare sunt:

se realizează în cadrul instituţionalizat, implică norme, legi, regulament, etc.

este proces dirijat din exterior şi tinde să devin a un proces strict dirijat;

este demers conştient;

are un caracter secvenţial;

dispune de caracter gradual;

proces social de relaţionare pe verticală în special şi pe orizontală;

are un pronunţat caracter informativ-formativ.

Învăţarea şcolară se defineşte atât prin aceste caracteristici, dar şi din perspectiva ei în procesul de învăţământ, proces care rezultă din interacţiunea dintre instruire şi învăţare. Procesul de instruire presupune activitatea didactică de predare a profesorilor iar procesul de învăţare are loc în cadrul activităţii de învăţare a elevilor.

Mecanisme şi procesualitate

Prin învăţare se realizează un circuit complex al informaţiei de la receptare până la efectuare şi invers prin conexiune inversă, datorită mecanismelor autoreglatoare, astfel încât activitatea şi conduita umană se modifică în procesul adaptării şi echilibrării în relaţia cu mediul. Principalele funcţiuni neuropsihice componente ale stării de învăţare sunt:

starea de veghe (care permite înţelegerea mesajelor lumii externe);

starea de orientare – investigare (de atenţie, orientată către obiectul învăţării);

starea afectogenă (valorizare afectivă a conţinutului învăţării în raport cu trebuinţele subiectului).

Fazele procesului de învăţare sunt:

receptarea şi înregistrarea materialului pe fondul unei stări de atenţie cerebrală;

Înţelegerea şi generalizarea prin formarea de noţiunii şi principii;

fixarea în memorie, păstrarea în timp a cunoştinţelor şi stocarea informaţiei;

actualizarea prin reproducere a cunoştinţelor şi transferul acestora.

Forme, tipuri şi niveluri de învăţare Definirea tipurilor de învăţare:

prin tipuri de învăţare sunt denumite diferitele

niveluri adaptive, diferite modificări psiho-comportamentale în funcţie de experienţele individului, trăite, ce intervin în toate subsistemele ei componente.

Tipuri fundamentale de învăţare:

Învăţarea senzorio-motorie (se formează deprinderile de scris, mers, muzicale, sportive, tehnice, practice etc.);

Învăţarea cognitivă-intelectuală (se însuşesc noţiuni, ideile, principiile, teoriile, etc.);

Învăţarea socio-afectivă (se formează motive, convingeri, atitudini, trăsături de personalitate etc.).

În cadrul acestor tipuri se pot contura mai multe subtipuri de învăţare:

după conţinut:

Învăţarea participativă (învăţăm să auzim, să vedem, etc.);

Învăţarea verbală (învăţăm să vorbim);

Învăţarea conceptuală (învăţăm idei, noţiuni, reguli);

Învăţarea motorie.

după modul de operare cu stimuli:

Învăţarea prin diseminare;

Învăţarea prin asociere;

Învăţarea prin repetare prin transfer;

Învăţarea prin generalizare.

după modul de organizare a informaţiei:

Învăţarea algoritmică;

Învăţarea euristică;

Învăţarea programată;

Învăţarea creatoare.

după gradul de variaţ le a subiectului în actul învăţării:

Învăţarea spontană;

Învăţarea neintenţionată;

Învăţarea latentă;

Învăţarea neconştientizată imediat;

Învăţarea în stare de somn (hipnopedie);

Învăţare hipnotică;

Învăţare în stare de veghe. Nivelurile învăţării:

după condiţiile de realizare:

Învăţarea şcolară;
Învăţarea didactică;
Învăţarea socială.
după natura experienţei:
Învăţarea din experienţă proprie;
Învăţarea din experienţa altora.
după scopul urmărit:
Învăţarea formativă;
Învăţarea informativă.
după mecanismele şi operaţiile neuropsihice implicate:
Învăţarea prin condiţionare;
Învăţarea prin imitaţie;
Învăţarea prin încercare-eroare;
Învăţarea prin anticipare şi decizie inventivă;
Învăţarea prin creaţie.

R Gagné a conceput un model constituit din opt tipuri de învăţare, în JUncţie de criteriul cantităţii şi calităţii achiziţiilor în sfera comportamentală, achiziţiile fiind realizate de la simplu la complex, de la automatisme la concepte:

Învăţare de semnale, caracteristică formării reflexelor condiţionate;

Învăţare prin legături, lanţ de asociaţii repetate în timp, al căror efect este formarea stereotipurilor dinamice, specifică dependenţilor;

Învăţarea în lanţ, presupune legarea unei succesiuni de relaţii îi de tipul S-I într-un comportament unic;

Învăţarea de asociaţii verbale, asocierea unor lanţuri de silabe şi cuvinte;

Învăţarea prin discriminare – reducerea sau împiedicarea unor stimuli de altă natură decât cei care compun sarcina de învăţare;

Învăţarea de concepte – stă la baza formării noţiunilor;

Învăţarea de reguli;

Învăţarea prin rezolvarea de probleme;

Teoriile învăţării

Cercetarea psihologică evidenţiază conturarea mai multor modele de interpretare:

Modelul asociaţionist şi al condiţionării clasice:

Teoria condiţionării clasice (I. P. Pavlov, N. Miller);

Teoria condiţionării prin contingenitate (E. Guther). Modelul behaviorist (asociaţionist comportamentist):

Teoria conexionistă (E. L. Thor);

Teoria condiţionării operante (S. Sky);

Teoria behaviorismului intenţional <aşteptării> (Tolman);

Teoria meditaţiei (C. Osgood);

Teoria reducerii sistematice a tensiunii comportamentului (C. Hull);

Teoria revizionistă a celor doi factori (O. H. Mowrat). Modelul gestaltist:

Teoria legilor (principiilor) organizării învăţării (W. Kohler);

Teoria câmpului (L. Lewin).

Modelul funcţionist – pragmatist (nu sunt teorii dezvoltate, coerente şi sistematice):

Teoria experimentalistă (R. Woodworth, E. Robinson);

Teoria echilibrului funcţional de învăţare (E. Claparède). Modelul matematic, informaţional şi cibernetic:

Teoria matematică a învăţării (F. Mostler);

Teoria eşalonării stimulului (W. Estes);

Teoria modelelor de tip Markov (Onicescu, Teodorescu);

Teorii sistematice, algoritmice şi informaţionale (Stelson). Modelul psihosocial:

Teoria învăţării prin imitaţie (N. Miller);

Teoria proceselor imediate ale imitaţiei (A. Bandura);

Teoria comportamentelor interpersonale (R. Bales);

Teoria resocializării prin muncă şi instruire a comportamentelor deviante (A. Makarenco).

Modelul operaţional şi dinamic:

Teoria formării mentale (P. Galperin);

Teoria psihogenezei operaţ iilor mentale (J. Piaget);

Teoria anticipării operaţionale (P. Popescu). Modelul cognitivist:

Teoria structurală, genetic-cognitivă (G. Bruner);

Teoria organizatorilor învăţării verbale cognitive (Robinson);

Teoria învăţării cumulativ ierarhice (R. Gagné). Modelul integravist:

Teoria holodinamică (R. Titone);

Teoria învăţării depline (J. Carroll).

Teoria psihogenezei cunoştinţelor şi operaţiilor intelectuale – J. Piaget ia în considerare:

raportul învăţare – dezvoltare: învăţarea este subordonată dezvoltării în timp ce aceasta înglobează dezvoltarea;

echilibrul acomodare-asimilare.

Asimilarea constă în modificările impuse de organism obiectelor lumii înconjurătoare, acţiunea transformatoare exercitată de subiect asupra obiectului, pe baza experienţei cognitive şi operaţionale anterioare, pe când acomodarea se referă la modificarea conduitei individului în raport cu specificul şi caracteristicile obiectului la restructurarea, reorganizarea vechilor scheme în raport cu cele noi. Echilibrul între acomodare şi asimilare reprezintă adaptarea, care este mijlocită de învăţare.

Consecinţele educaţionale:

organizarea planului de învăţământ astfel încât să asigure transformări structurale progresive;

precizarea naturii proceselor de achiziţie prin care copilul asimilează;

precizarea condiţiilor cele mai favorabile proceselor formative;

Organizarea socială a activităţilor şcolare. Teoria genetic – cognitivă şi structurală – J.S. Bruner:

Bruner afirmă că omul nu se poate bizui pe un proces întâmplător de învăţare, el trebuie dirijat şi implicat să participe activ şi conştient, stimulat independent să „descopere”, să controleze prin strategii sistematice de comportament mediul său şi cel înconjurător. Ambianţa

culturală, societatea îi oferă omului mijloace de acţiune, de reprezentare imaginativă, de simbolizare şi de comunicare.

J. Bruner formulează următoarele principii:

dezvoltarea înseamnă desprinderea răspunsului de natura imediată a stimulului, datorită unor „procese mediatoare”;

dezvoltarea este determinată de interiorizarea evenimentelor într-un „sistem de stocare”;

dezvoltarea intelectuală implică capacitatea individului de a conştientiza acţiuni efectuate, de a-şi autoexplica, de a trece de la comportamentul simplu la cel logic;

dezvoltarea intelectuală presupune interacţiunea între îndrumător şi cel care învaţă;

dezvoltarea intelectuală se caracterizează prin creşterea capacităţii de a opera simultan cu mai multe alternative.

2. CONDIŢIILE INTERNE ALE ÎNVĂŢĂRII ŞCOLARE

Învăţarea este determinată de o serie de condiţii şi cauze, unele dintre acestea facilitând, altele dimpotrivă, făcând dificilă realizarea sa.

Condiţiile interne Definire:

condiţiile interne sunt reprezentate de o serie de factori psihologici (procese, funcţii, însuşiri şi stări psihice) şi neurofiziologici constitutivi personalităţii elevului fiecare dintre ei având o pondere diferită în diferite etape şi momente ale acestei activităţi.

Condiţiile interne se împart în următoarele grupe: Factori cognitivi:

percepţia, spiritul de observat le şi reprezentările;

memorarea logică, ceea ce implică înţelegerea celor învăţate;

gândirea cu formele sale (convergentă şi divergentă) şi atributele ei (flexibilitate, fluiditate, originalitate, operativitate, caracter critic, profunzime);

Imaginaţia creatoare şi reproductivă.

Factori afectivi-motivaţionali:

dispoziţia pentru activitatea de învăţare, sentimente

intelectuale (curiozitatea, satisfacţia intelectuală, sentimentul de mirare, al noului, de respect şi admiraţie pentru valorile ştiinţifice);

Interesul cognitiv, dorinţa şi curiozitatea de a cunoaşte multiple şi variate aspecte ale realităţii naturale, sociale şi culturale;

dorinţa de a-şi însuşi o profesie şi de a fi folositor societăţii prin practicarea ei cu competenţă;

aspiraţii, convingeri şi idealuri superioare referitoare la viitorul său profesional;

capacitatea de efort voluntar susţinut în activitatea de învăţare, perseverenţa şi încrederea elevului în posibilităţile sale intelectuale;

exigenţa faţă de sine şi de calitatea activităţii de învăţare, atitudinea lui favorabilă faţă de această activitate;

demnitatea şi spiritul de răspundere, spiritul de ordine şi de disciplină etc.

Factori instrumentali:

aptitudinea de a învăţa este o structură psihică complexă, care se defineşte prin coparticiparea şi interacţiunea specifică şi optimă a unor funcţii psihice, procese psihice şi aptitudini implicate în activitatea de învăţare (atenţie, organizare perceptiv-motorie, memorie, gândire, imaginaţie, spirit de observaţie şi inteligenţă), precum şi folosirea unor procedee raţionale de învăţare;

aptitudinea şcolară se manifestă în desfăşurarea activităţii de învăţare, în raport cu o anumită sarcină de învăţare şi/sau cu un obiect de învăţământ, asigurând şi condiţionând realizarea acesteia la un nivel performanţial superior şi asimilarea facilă, deplină şi temeinică a conţinutului obiectului respectiv.

Alţi factori sunt:

priceperea elevului de a-şi organiza judicios activitatea de învăţare şi de a o îmbina cu odihna activă;

deprinderea de a învăţa în mod sistematic şi continuu;

capacitatea de transfer, ce implică reactualizarea

selectivă a cunoştinţelor anterioare şi valorificarea lor în situaţii şi activităţi noi sau similare cu situaţia de învăţare.

E. Factori fiziologici:

starea de sănătate, echilibrul funcţional al organismului, în special cel neuro-psihic;

Integritatea funcţională a sistemului nervos şi al analizatorilor;

formarea cu uşurinţă a legăturilor nervoase temporale şi diferenţierea facilă, fin a şi selectiv a a stimulilor, inclusiv a celor verbali.

Motivaţia Definiţie:

motivaţia este definită ca fiind forţa care activează, direcţionează şi menţine un comportament.

Motivaţia şi învăţarea şcolară:

motivaţia şi afectivitatea se implică reciproc în procesul învăţării şcolare, urmărindu-se ca relaţia dintre elev şi materialul de învăţat să fie pozitivă, pentru a putea genera stări afective, emoţii superioare şi chiar sentimente intelectuale, morale, estetice – elemente constitutive ale atitudinilor. Stările afective pozitive generează motive sau constelaţii de motive, interese pentru diferite obiecte de învăţământ, formarea convingerilor şi chiar a concepţiei despre lume şi viaţă;

educatorul va pune accent pe motivaţia pozitivă, va utiliza raţional motivaţia negativă, va căuta să convertească motivaţia afectivă în motivaţie cognitivă, pe cea extrinsecă în motivaţie intrinsecă, în funcţie de caracteristicile de vârstă ale elevilor;

analiza motivelor învăţării este importantă, atât din perspectiva facilitării efectelor pozitive, cât şi din perspectiva identificării cauzelor eşecului şcolar, a prevenirii acestora şi a adoptării unor măsuri de optimizare.

Legea optimumului motivaţional Definire:

reprezintă intensitatea optimă a motivaţiei care permite obţinerea unor performanţe superioare în activitatea de învăţare sau cel puţin a celor dorite de elev. Prin această lege este exprimată relaţia care trebuie să

existe între dificultatea sarcinii de învăţare şi intensitatea motivului, a subiectului în activitatea de răspuns la solicitări;

Relaţia dintre dificultatea stilului şi intensitatea motivului:

sensul relaţiei dintre dificultatea stilului şi intensitatea motivului depind de gradul de dificultate a sarcinii de îndeplinit şi modul de percepere a acesteia de către elev. Astfel apar două situaţii:

când dificultatea sarcinii este apreciată corect de către subiect, atunci intensitatea motivului va fi corespondentă cu dificultatea sarcinii, realizându-se astfel optimum motivaţional;

când dificultatea sarcinii este percepută incorect de către subiect, fie prin supraapreciere, fie prin subapreciere, se realizează supramotivarea, respectiv submotivarea.

Optimumul educaţional se obţine prin crearea unui uşor dezechilibru între intensitatea motivului şi dificultatea sarcinii astfel:

dacă dificultatea sarcinii este medie, dar supraapreciată de către subiect, atunci este necesară reducerea nivelului intensităţii motivaţiei intensitatea motivului pentru a se obţine o intensitate medie, suficientă pentru realizarea sarcinii;

dacă dificultatea sarcinii este medie, dar este subapreciată de către subiect, atunci se impune o uşoară supramotivare voluntară din partea subiectului;

dacă dificultatea sarcinii este mare, dar este apreciată ca fiind facilă sau de nivel mediu, atunci se impune o creştere mai accentuată a nivelului motivaţiei pentru a atinge intensitatea necesară îndeplinirii ei.

Starea de submotivare şi de supraestimare trebuie evitate datorită efectelor negative pe care le generează în plan neuro-psihic şi în activitatea de învăţare.

3. CONDIŢII EXTERNE ALE ÎNVĂŢĂRII ŞCOLARE

Condiţiile externe sunt reprezentate de o serie de factori şi aspecte, care definesc personalitatea celui care

programează şi dirijează învăţarea şcolară şi contextul în care ea se desfăşoară. În această categorie includem:

Statutul profesorului

Exercitarea profesiunii didactice presupune însuşirea a trei componente specifice:

competenţa profesională – asigurată şi fundamentată pe cunoştinţe de specialitate;

competenţa pedagogică (didactică şi educativă) asigurată de cunoştinţele psihopedagogice şi de aptitudinile pedagogice (talentul pedagogic);

competenţa de a întreţine relaţii atât pe verticală în ierarhia superioară, dar şi cu beneficiarii procesului educaţional – elevi, părinţi, comunitate.

Rolul profesorului în societatea contemporane:

profesorul nu este doar o simplă sursă de informaţii ci este o personalitate ce amplifică şi nuanţează valenţele educative ale acestor cunoştinţe, el este cel care conduce activitatea didactică;

profesorul are mai multe funcţii în şcoală şi anume: organizator al procesului de învăţământ, educator, partener al educaţiei, membru al corpului profesoral;

fiecare cadru didactic dispune de o cultură generală, care trebuie să fie cât mai vastă, de o cultură de specialitate temeinică, în conformitate cu cerinţele disciplinei predate, precum şi de o cultură psihopedagogică ce include cunoştinţe, tehnici de lucru, modalităţi de acţiune.

Mediul şcolii şi al clasei de elevi

Şcoala poate fi abordată din două perspective, atât ca instituţie, cât şi ca organizaţie:

Instituţia este o structură relativ stabilă de statusuri şi roluri, în cadrul căreia indivizii îşi pot satisface anumite trebuinţe şi pot exercita funcţii sociale;

organizaţia generează raporturi de cooperare, de schimb, dar şi de conflicte între participanţi, prin modul în care sunt divizate sarcinile, sunt distribuite rolurile, prin norme, reguli ce reglementează comunicarea şi conduitele, prin recompensele acordate.

Rolul principal al şcolii este de socializare, de transmitere a valorilor promovate de societate şi are următoarele caracteristici:

structură: clase de elevi, colectiv profesoral, ierarhie de competenţă;

proces complex de relaţii îi între participanţi: elevi, profesori, directori;

şcoala este un sistem deschis ce dezvoltă o funcţie primară (acţiunea asupra elevilor) şi o funcţie secundară (asupra comunităţii).

Condiţiile ce trebuie satisfăcute de clasa de elevi sunt: instaurarea unor relaţii îi colegiale întemeiate pe stimă şi încredere reciprocă, adoptarea unor atitudini de bunăvoinţă şi acceptare reciprocă în relaţiile interpersonale.

Mediul socio-familial Mediul familial:

statusul socio-economic vizează rangul pe care familia îl ocupă în societate, exprimat prin cuantumul veniturilor şi prestigiul ei. Acesta se suprapune şi interacţionează cu nivelul cultural şi climatul psihosocial din interiorul familiei. Cea mai importantă variabilă a acestui status este nivelul de educaţie al părinţilor, venitul familial, valori economice, bunuri. Un nivel mai înalt de educaţie al părinţilor corelează în mod pozitiv cu atitudinea lor faţă de educaţie şi faţă de şcoală în special;

nivelul cultural din familie exprimat printr-un set de reguli, prin aderarea la un sistem de valori, atitudini, credinţe va influenţa dezvoltarea personalităţii.

Climatul psihosocial:

este o variabilă a mediului familial, prin care se exprimă structura interioară a familiei, relaţiile intrafamiliale dintre membrii săi, compoziţia familiei;

fiecare dintre aceste variabile este generatoare de diferenţe în ceea ce priveşte dezvoltarea personalităţii, mai ales dacă se realizează o funcţie afectivă şi protectoare.

Igiena învăţării

Condiţii igienico-sanitare:

asigurarea iluminaţiei optime în clasă şi în camera de locuit (75 de lucşi reprezentând intensitatea optimă). Valorile mai mari sau mai mici determină un efort neurofiziologic sporit (suprasolicitare) din partea analizatorului vizual, generând astfel oboseala acestuia şi reducerea capacităţii de concentrare a atenţiei;

asigurarea unei temperaturi moderate, confortabile şi aerisirea spaţiilor de învăţare, pentru a asigura cantitatea de oxigen necesară bunei funcţionări a creierului, influenţează pozitiv – în mod indirectrandamentul învăţării;

activitatea intelectuală, deci şi învăţarea, determină o intensificare a proceselor metabolice din creier şi, implicit, creşterea consumului de oxigen, fapt ce impune aerisirea spaţiului în care elevii învaţă, în caz contrar producându-se fenomenul de blocaj neurofiziologic şi psihic;

altă condiţie importantă este eliminarea zgomotelor tulburătoare, care distrag atenţia;

orice activitate, deci şi cea instructiv-educativă, desfăşurată mai mult timp, fără întrerupere sau foarte intens provoacă oboseală. Atunci când subiectul este interesat de munca sa, când îi place, când capătă satisfacţie din rezultatele ei, el se simte mai puţin obosit. Dacă nu se asigură odihna necesară, poate apărea oboseala cronică surmenajul, ce presupune atât tulburări fiziologice, cât şi psihice;

fenomenul oboselii poate fi prevenit prin câteva modalităţi: somnul, intercalarea în procesul muncii a unor perioade de odihnă, dozarea corespunzătoare a volumului şi intensităţii efortului, a timpului de muncă impus elevilor, în conformitate cu particularităţile lor de vârstă, întocmirea ştiinţifică a orarului şcolar, alternarea muncii intelectuale cu munca fizică, stabilirea şi respectarea unui regim zilnic al elevului, formarea unui stil raţional de muncă intelectuală, asigurarea unei motivaţii adecvate, asigurarea şi organizarea utilă a timpului liber etc.

4. INTERDEPENDENŢA DINTRE CONDIŢIILE

INTERNE ŞI EXTERNE ALE ÎNVĂŢĂRII

Simplificând şi sintetizând condiţiile prezentate, putem forma următoarea condiţie: eficienţa învăţării şcolare depinde de personalitatea celor două fiinţe care interacţionează, educatorul şi educatul, şi de caracteristicile microclimatului fizic şi psihosocial (familial şi şcolar) în care se desfăşoară.

5. SPECIFICUL ÎNVĂŢĂRII LA ŞCOLARUL MIC

Intrarea în şcolarizare se subsumează întru totul caracteristicilor de profil al unei faze de tranziţie, ocupând o poziţie specială în configuraţia tabloului copilăriei. Ea marchează începutul celei de-a treia perioade a copilăriei, ce se va întinde pe un spaţiu de patru ani (între 6/7 ani – 10/11 ani), până în pragul pubertăţii şi, implicit, în pragul preadolescenţei. Începutul vieţii şcolare este începutul unei activităţi de învăţare care îi cere copilului atât un efort intelectual considerabil, cât şi o mare rezistenţă fizică.

Factori care influenţează învăţarea Dezvoltarea fizică:

se observă o creştere mai lentă în primii doi ani de şcolaritate, iar în ceilalţi doi ani creşterea este mai accentuată atât la înălţime cât şi în greutate;

diversele componente ale corpului – claviculele, toracele, coloana vertebrală – suportă un puternic proces de osificare. Se întăresc articulaţiile şi se intensifică calcifierea oaselor mâinilor. Creşte volumul muşchilor, forţa musculară şi se dezvoltă musculatura fină a degetelor mâinii;

Însuşirea funcţiei scrisului reclamă o poziţie corectă a corpului în bancă şi dozarea efortului de punere în mişcare a aparatului motor al mâinii. Procesele de maturizare fizică fiind în curs de realizare, are o mare importanţă prevenirea poziţiilor incorecte în bancă, evitarea supraîncărcării ghiozdanului, care poate produce deplasări ale coloanei. Mişcarea, sportul, joacă un rol decisiv în călirea organismului la această vârstă;

ritmul trepidant al activităţii şcolare îl face pe copil

să pară mereu grăbit: mănâncă în fugă, se spală pe apucate, îşi ia precipitat ghiozdanul şi porneşte alergând spre şcoală. Aceste caracteristici comportamentale suportă oscilaţii specifice, cu tendinţe de accentuare, ori diminuare în funcţie de tipul de sistem nervos. Efortul fizic şi intelectual, reglat de consumurile energetice din organism şi din creier imprimă o marcă specifică instalării stării de oboseală, cu specificul ei de la un copil la altul. La aceasta se adaugă variaţ ia ce o introduce deosebirea după sex, care, după nouă ani, fetele se separă spontan de b aieţi în timpul jocului.

Regimul de muncă şi de viaţă:

mica şcolaritate este perioada când se modifică substanţial regimul de muncă şi de viaţă, caracteristicile tensionale generate de evenimente care domină şi marchează tabela de valori ale şcolarului mic;

şcoala introduce în activitatea copilului un anumit orar, anumite planuri şi programe pentru activitate.

Mediul şcolar:

este complet diferit faţă de mediul familial, el fiind creat, cum observă M. Debesse, nu pentru a distribui satisfacţii afective, ci pentru o muncă disciplinată, continuă, organizată;

şcoala constituie un mediu care, în locul unui grup restrâns, cel de joc, oferă copilului o colectivitate şi un loc de muncă, cu numeroase întrepătrunderi – mentale, afectiv-moralecare se constituie ca un important resort al dezvoltării psihice.

Adaptarea şcolară:

presupune o maturitate din partea copilului, o trecere de la afectivitatea îngustă din mediul familial şi interesele imediate ale jocului, pentru a pătrunde într-un nou univers de legături sociale şi aşi asuma îndatoriri;

se înregistrează dificultăţi multiple de adaptare generate de o bază psihofiziologică precară (instabilitate neuropsihică), fie de fixaţiile şi conflictele afective de provenienţă socio-familială (încăpăţânare, negativism), fie de însuşi mediul şcolar (sarcini copleşitoare, educatori

dificili, fără experienţă, clase suprapopulate, care impietează asupra obţinerii stării de atenţie şi a disciplinei necesare bunei desfăşurări a lecţiei). De aici comportamente de retragere în sine, împrăştiere, compensare prin mijloace nedorite.

Şocul şcolarizării:

mutaţiile bruşte care acompaniază noua vârstă, mutaţiile care se petrec sub acţiunea mediului şcolar, aduc cu sine noi cunoştinţe, noi tehnici intelectuale, noi exigenţe şi îndatoriri, i-au determinat pe specialişti să vorbească de şocul şcolarizării, pe care l-au asemănat cu cel al naşterii sau debutului pubertăţii. Noul mediu social, obositor, provoacă adeseori o frică paralizantă. De aici importanţa deosebită a socializării prin grădiniţă, care, interpusă între familie şi şcoală contribuie la atenuarea şocului începutului de şcoală;

mediul şcolar aduce cu el un climat mai rece şi mai puţin protector decât cel familial şi din grădiniţă. Cadrul didactic afişează un raport mai rezervat, mai puţin intim cu elevii, iar colegii sunt mai puţin dispuşi să dea înţelegere faţă de cel ce stă îmbufnat.

Specificul învăţării la şcolarul mic învăţarea:

Învăţarea este un gen de activitate şi totodată o formă de cultură care solicită intens operările pe plan convenţional, simbolic, bazat pe norme de substituţie şi mediere, de transfer şi transformare, de corespondenţă;

obiectivele şi situaţiile reale sunt înlocuite, în mare măsură, prin semne, reprezentări grafice, simboluri, care în cazul obiectelor fundamentale – citit-scrisul şi matematicadevin pentru şcolarul din clasa întâi materia nemijlocită a percepţiilor şi instrument al demersurilor cognitive.

Învăţarea de tip şcolar:

Îşi are rădăcinile în formele de experienţă spontană ale vârstei preşcolare, care se împletesc când cu manipularea obiectelor, când cu jocul, când cu unele forme elementare de muncă;

jocul şi învăţarea, privite ca forme de activitate

distincte ale conduitei infantile, se află în raporturi antinomice: primul – o activitate liberă, spontană, bazată pe comunicarea nemijlocită şi pe simpatie interpersonală, care admite trecerea rapidă de la o secvenţă la alta, realizându-se un raport noutate, creativitate şi autodirijare, ce nu lasă loc instalării oboselii şi plictiselii; cea de-a doua activitate obligatorie, cu program stabilit şi cu efort dozat, cu operaţii frecvent repetitive şi cu prestaţii măsurate prin etalon (calificative), asistată de un adult care intervine, supraveghează, observă. Constatăm astfel că deşi a năzuit cu ardoare spre învăţătură, şcolarul din clasa întâi poate avea reacţii negative, de insatisfacţie, de respingere faţă de noua lui ocupaţie;

cu cât copilul este mai mic, cu atât este mai mare rolul în învăţare şi cunoaştere, al proceselor senzoriale şi al acţiunilor practice;

Învăţarea se compune dintr-o serie de situaţii şi de sarcini de învăţare, care pentru şcolarii mici reclamă efectuarea unor acţiuni ce vor răspunde unor sarcini practice concrete. Învăţarea scrisului răspunde necesităţii exprimării corecte din punct de vedere ortografic, însuşirea cititului îi dezvoltă vorbirea şi-l pregăteşte pentru activităţi de lectură, rezolvarea sarcinilor de matematică răspunde necesităţii de a ţine evidenţa, în practică, a unor cheltuieli; însuşirea gramaticii – necesitatea folosirii cuvintelor în exprimarea orală şi scrisă; însuşirea cunoştinţelor despre natură – necesitatea de a şti la ce vârstă să observe animale şi plante, învăţarea primelor noţiuni de geografie, pentru a se orienta corect în spaţiul mediului apropiat şi depărtat; începerea învăţării istoriei – necesitatea informării asupra dimensiunilor temporale;

Învăţarea şcolară îl pune pe copil în situaţia de a căuta procedee rezolutive concrete, practice. Porneşte de la practică ajungând la noţiuni şi cunoştinţe generale, care vor pregăti copilul pentru activităţi ulterioare mult mai complexe.

Învăţarea la vârsta şcolară mică se distinge de

etapele precedente:

se desfăşoară pe baza unor acţiuni meticulos segmentate şi riguros înlănţuite. Aceste acţiuni pornesc de la contactul şcolarului cu obiectul. Şcolarul mic se familiarizează cu aceste acţiuni care pot fi foarte diferite, în funcţie de specificul disciplinelor de învăţământ, unele pot avea aplicabilitate foarte largă, iar altele o sferă mai restrânsă;

În cadrul învăţării la vârsta şcolară mică, copilul este pus în faţa unor acţiuni de control, de confruntare şi comparare a rezultatelor obţinute cu modelele concrete. Pe baza concordanţei sau neconcordanţei dintre rezultate şi modele, devine posibilă o anumită apreciere, sancţionare pozitivă sau negativă a conduitei de învăţare;

cunoştinţele şi priceperile se adâncesc, devin mai sistematice, se consolidează structurile noţionale şi schemele logice, creând premisa dobândirii de noi abilităţi, priceperi, capacităţi. Se produce o generalizare a gândirii, primind un impuls puternic spre abordarea reflexivă a propriei activităţi mintale. Învăţarea duce la trecerea spre noi stadii, făcând să crească nivelul vârstei mentale ale copilului şi posibilitatea de a realiza noi acumulări în ordinea însuşirii cunoştinţelor;

un rol hotărâtor îl are dascălul, sprijinul pe care îl acordă fiecărui copil, metodele folosite în introducerea elevului în sarcina de învăţare, practicarea mai multor metode de instruire.

Dinamica proceselor de învăţare pe parcursul micii şcolarităţi a. Acumulările elevului din clasa întâi:

Învăţarea citit-scrisului şi implicaţiile lui psihopedagogie:

Înainte de învăţarea literelor există o perioadă preabecedară în care se însuşesc elementele grafice: bice, cârcei, cârlige, zale, bastonaşe, ovale, semiovale, cruciuliţe şi puncte. Elevii trebuie să respecte forma, mărimea, grosimea, înclinarea poziţiei, toate raportate la spaţiul grafic al caietului, care la început poate fi greoaie, sâcâitoare. Gradul de dificultate şi neatractivitate poate

creşte dacă învăţătorul va pune accentul pe sancţionarea rezultatului de învăţare şi nu pe iniţierea elevului în tainele procesului care duce la rezultatul corect;

elevul poate avea modelul scrierii corecte în caiet, la tablă, în manual, caietul special, putând avea un antrenament anterior în scrierea unor elemente separate ale literei, poate avea sprijinul învăţătorului şi, totuşi să nu realizeze o scriere conformă cu modelele oferite. Aceasta nu se datorează faptului că elevul nu a exersat suficient, ci pentru că nu ştie încă să se conducă după model, nu-l examinează suficient, nu-l face funcţional, nu-l include în actul lui de scriere. Practic acţiunea lui de scriere nu se realizează după model. Obiectul instruirii porneşte de la strategia raportării la model, de a decodifica secretele lui de construcţie – de a sesiza de unde porneşte corpul literei, cum se arcuieşte, cum se înscrie – ca volum, distanţă, mărime în spaţiul grafic al caietului; priceperea de a percepe modelul regularitatea, intervalele şi de a include datele percepţiei modelului cu rol corector, orientativ, diriguitor; autoreglarea actului de învăţare a scrierii corecte, este rezultanta conlucrării a trei factori psihici: imaginea – modelului, cuvântul – indicaţiile date cu privire la reproducerea modelului, acţiunea practică a copilului – de redare, pentru sine, a modelului;

pentru a reuşi să scrie şi să citească un cuvânt, copilul trebuie să fie atent la mai multe lucruri: la cuvântul întreg – ca să ştie ce urmează să facă; la fiecare literă în parte – ca să ştie cum să o facă şi cum să pronunţe sunetul; la spaţiul grafic – ca să cum continuă, cum trece de la un cuvânt la altul.

Şcolarul mic întâmpină dificultăţi în operarea cu semnele de punctuaţie:

sunt introduse, folosite, arătate, dar mai puţin explicate în baza unor invarianţi obiectivi. Este cazul virgulei care ori nu se pune defel, ori nu se pune unde trebuie din cauza neregularităţii criteriilor de folosire. Cel mai frecvent se foloseşte pauza de intonaţie în pronunţie, care este un criteriu subiectiv instabil, care admite variaţii

individuale, făcând aleatorie încercarea copilului de a trece de la modularea de voce percepută la consemnarea ei prin virgulă.

Dobândirea citit-scrisului trebuie văzută ca un act al devenirii ulterioare:

ce devin, la ce servesc, cum evoluează, cărui sistem de activităţi supraordonate se vor integra. Treptat cititul şi scrisul se vor automatiza, înlesnind trecerea la alte achiziţii;

pentru că ulterior ponderea scrisului este mai mare, copilul va lăsa deoparte caligrafia avută la început, iar în cadrul cititului se va pune accent pe interiorizare formându-se unele acţiuni mentale specifice.

Semnificaţia psihologică a contactului şcolarului mic cu noţiunile de matematică:

are o contribuţie esenţială la statornicirea planului simbolic, abstracteategorial, în evoluţia mentală a şcolarului din clasa întâi, cu condiţia ca prin programul de instruire să nu fie întreţinută o învăţare mecanică, neraţională, izolată de dezvoltare;

de-a lungul unor unităţi de învăţare, şcolarii mici sunt antrenaţi în rezolvarea unor sarcini caracterizate prin anumite variante de relaţionare a cunoscutului cu necunoscutul, care are o schemă logică asemănătoare;

elevii sunt familiarizaţi cu mişcarea în ordine crescătoare şi descrescătoare a şirului natural de numere, ca şi cu tehnica primelor două operaţii matematice fundamentale – adunarea şi scăderea – în limitele concentrului O-10, apoi în rândul altor concentre, ajungând până la 100. Învaţă modalităţile de aflare a termenului necunoscut. Printr-o multitudine de exerciţii se ajunge la conştientizarea algoritmului de calcul şi la pregătirea terenului pentru rezolvarea de probleme. Aflând termenul necunoscut fac legătura între ce se dă şi ce se cere, ajungând ulterior la planul de rezolvare al problemelor;

un risc mare în introducerea noţiunilor matematice la clasa întâi îl prezintă separarea exerciţiului de regula pe

care trebuie să o folosească. Astfel se ajunge la automatisme, la învăţarea mecanică, iar în momentul în care este pus în faţa exerciţiului este în situaţia de a nu şti să-l rezolve. Sincronizarea celor două evenimente se soldează cu două serii de activităţi pozitive: aşezarea matematicii pe temeiul gândirii logice, scurtarea termenelor învăţării şi eliberarea unor rezerve de timp pentru captarea de noi cunoştinţe;

este foarte important să se insiste ca elevii să cunoască semnificaţia semnelor plus şi minus, să nu le confunde, să ştie că nu putem scădea un număr mai mare dintr-un număr mai mic şi atenţia mărită atunci când se citesc problemele şi cerinţele lor.

La matematică, dar şi la celelalte obiecte, elevul de clasa întâi este dependent de modelul oferit:

apar fluctuaţii cu reuşite şi nereuş de pentru că lasă câmp liber de manifestare a unor raportări neunivoce de sarcini care, apar univoce în reprezentarea învăţătorului. De aici importanţa deosebită a principiului pedagogic de a ne raporta la prestaţiile matematice ale micului şcolar ca nişte procese susceptibile a fi optimizate pe parcursul lor, pentru a se converti în rezultatele dorite;

este necesar ca în structura comportamentului didactic să precumpănească sugestiile, explicaţiile, lămuririle, sprijinul, îndrumarea, încurajarea, incitarea, consilierea individualizată în raport cu munca independentă de acasă şi cu sarcinile de control frontal.

b. Acumulările elevului din clasa a doua: Caracteristici:

clasele a două – a patra deschid în faţa copilului un nou câmp de situaţii de învăţare. Se produce un proces de îmbogăţire şi diversificare a învăţării sub impactul mai multor obiecte de învăţământ cu indice de distinctivitate sporit. Domenii care erau contopite sincretic în citit-scris, devin în clasa a doua compunere, lectură, cunoştinţe despre natură, segmente specializate ale învăţării şi evaluare;

exersate cu acţiuni eficiente în colaborare cu

învăţătorul şi cu alţi adulţi, în clasa întâi, cunoştinţele însuşite devin priceperi şi deprinderi, formând ţelurile întregului învăţământ primar: apropierea acelui summum de abilităţi iniţiale, a acelor instrumente şi mijloace ale culturii – cititul, scrisul, număratul, socotitul, desenulce vor servi ca element de fundaţie, mediind accesul la noi achiziţii – funcţiile, procesele şi capacităţile psihice superioare (memorie, atenţie, abstractizare, comparaţie, discriminare), ca produse secundare şi din ce în ce mai indirecte ale învăţării;

odată cu trecerea timpului se trece către praguri superioare de dificultate, iar aceasta face să crească nivelul de vârstă mentală căruia îi corespunde fiecare sarcină. Rezolvarea sarcinilor este în concordanţă cu nivelul priceperilor, cunoştinţelor, deprinderilor şi capacităţilor existente deja la elev. Astfel, aceeaşi sarcină poate părea unor elevi mai uşoară sau mai dificilă, iar sarcina mai complexă să pară mai uşoară, iar cea mai puţin complexă să pară mai dificilă, în funcţie de conţinutul şi calitatea achiziţiilor precedente.

La nivelul dezvoltării actului de citit – scris:

după străbaterea abecedarului, în clasa a doua elevii fac cunoştinţă cu un manual aproape dublu ca volum, ceea ce presupune o multitudine de sarcini de învăţare. Elevii trebuie să ştie să citească textele, să redea oral conţinutul acestora, să repovestească, să memoreze şi să reproducă poezii oral şi scris, să facă dictări şi autodictări, să extragă idei principale, să repereze ortogramele şi să le explice;

exerciţiile aplicative invită elevul să practice observaţii şi să reflecteze asupra unor sarcini noi: structurarea, exprimarea, scrierea, definirea propoziţiei şi a textului ca set de propoziţii legate prin înţeles, identificarea, memorarea, exemplificarea situaţiilor ce reclamă utilizarea diferenţiată a variatelor semne de punctuaţie. La acestea se adaugă alcătuirea de compuneri: după imagini, cu început dat, cu sfârşit dat, pornind de la un titlu, pornind de la un cuvânt, proverb, de la un plan de idei; a citi pentru a reţine, a memora, a copia, a repovesti;

pentru procesul instructiv-educativ se pune problema complexităţii psihologice reale a unei sarcini. Cerinţele care se pun copiilor trebuie să fie în aşa fel formulate încât să le poată soluţiona independent, cu autonomie şi creativitate. Cu cât se accentuează ponderea sarcinilor scris-citit, povestit, lectură, compunere, cu atât creşte importanţa psihologică a metodologiei din punct de vedere psihologic, în vederea introducerii elevilor la realizarea sarcinilor ce se cer. Independenţa şi creativitatea în învăţare se realizează pe etape;

se distinge o fază de autonomie exterioară, superficială, când elevul continuă să lucreze acasă ceea ce a început la şcoală direcţionat de învăţător; iar a doua fază este de autonomie internă când elevul este direcţionat, ghidat de învăţător, dar lucrează după cum doreşte, după cum simte.

La matematică apar numeroase dezvoltări cu un caracter inedit:

În clasa a doua se lărgeşte sfera adunărilor şi scăderilor în concentrul O-100 şi pătrund în sfera operaţiilor matematice înmulţirea şi împărţirea. Elevii fac cunoştinţă cu noţiuni de geometrie incipiente şi capătă cunoştinţe mai ample despre unităţile de măsură. Dacă în clasa întâi învăţarea matematicii este intuitiv – pe văzute (la nivel de imagine), pe arătate (prin demonstraţie) şi pe încercate (prin exerciţii şi antrenament), matematica din clasa a doua reduce intuitivul, îl simplifică, apoi îl elimină. Ea este mai vastă şi conţine elemente de metodă, încurajând învăţarea matematicii bazată pe logică şi pe structuri conceptualizate. Cu toate acestea elevii din clasa a doua resimt ca pe un handicap retragerea din manual a imaginilor concrete;

ca şi în clasa întâi, tot exerciţiul este cel care primează pentru consolidarea deprinderii de calcul, înaintea judecăţii matematice;

În rezolvarea problemelor copiii au tendinţa de a folosi schema învăţată în clasa întâi: „se cunoaşte”, „se cere”, „plan de rezolvare”, „răspuns”, „formulă numerică”,

numai că acum această schelărie poate deveni un obstacol în rapiditatea rezolvării de probleme. Aşa încât metoda paşilor mărunţi poate fi folosită doar la elevii cu nivel mai scăzut de inteligenţă, iar pentru cei mai abili se poate trece peste aceste etape mergând la rezolvarea rapidă a problemelor;

formarea capacităţii matematice combinatorii pluriş i intraoperaţionale, presupune ca mersul înainte spre învăţarea unei noi operaţii să fie însoţit de o mişcare simetrică înapoi. Orice nouă cunoştinţă intră în legătură cu cele acumulate anterior, astfel ajungând la înmulţire şi împărţire se sedimentează adunarea şi scăderea.

Contactul cu o serie de cunoştinţe despre natură – despre animale şi plante:

poate să producă o anumită ordine în cunoştinţele elevilor despre lumea vie. Aceasta este trecerea ulterioară spre asimilarea noţiunilor de biologie cu studiul comparativ al organismelor;

animalele şi plantele sunt prezentate doar din exterior. Dacă se recurge la prea multe detalii se ajunge la o învăţare mecanică, ceea ce nu este de dorit, pentru că odată cu trecerea timpului duce la uitare;

foarte important este ca educaţia ecologică să aibă un rol foarte important. Având în vedere că poluarea are un nivel foarte ridicat trebuie ca învăţătorul să aibă în vedere iniţierea unor programe prin care elevii să fie conştientizaţi de pericolul pe care îl prezintă poluarea şi găsite modalităţi de stopare a acesteia.

c. Conţinutul şi modalităţi de învăţare în clasa a treia: Caracteristici:

sub presiunea amplificării volumului informaţional, procesul multiplicării disciplinelor şcolare din clasa a treia, face necesară deschiderea de noi „şantiere” de lucru: cel al gramaticii, al compunerii. Din nucleele de cunoştinţe despre sol, plante, animale, relief, aşezări geografice presărate în manualul de limba română, se detaşează domenii de sine stătătoare: geografia, cunoştinţele despre natură;

gramatica organizează şi normează structurile vorbirii şi ale comunicării scrise, oferind definiţii, construcţii, modele de comunicare ce relevă o faţetă sau alta a abstracţiei gramaticale. Compunerea oferă tipologii şi strategii: scheme, planuri, secvenţe, modele de valorificare şi punere în scenă a materialului cognitiv absorbit de elev din lecturi sau direct din viaţă;

noţiunile de geometrie: unghiul, triunghiul, patrulaterul, paralelogramul – mai întinse decât cele din clasa a douaintroduc elevul în sfera formelor spaţiale generalizate. Se lărgeşte aria experienţei supuse reflecţiei conştiente prin utilizarea unor instrumente speciale ale învăţării, cum este căutarea invariantului gramatical, la limba română, şi a tipului de problemă, la matematică;

extinderea câmpului învăţării, prin creşterea numărului disciplinelor de învăţământ distincte, face ca elevul să fie solicitat în mai multe direcţii, ceea ce poate să antreneze o creştere a probabilităţii dispersiei atenţiei, a interesului şi a efortului elevului şi o descreştere a posibilităţii de a face faţă la fel de bine tuturor solicitărilor. Ca urmare, câştigă în importanţă modul de a învăţa, abilitatea de a ordona şi coordona informaţiile, capacitatea de a opera cu esenţialul în diferite contexte şi utilizarea inteligentă a ştiutului pentru aflarea neştiutului.

În cadrul obiectului limba română:

un intens teren de încercare, dezvoltare şi îmbogăţire a potenţelor cognitive şi creatoare ale elevului din clasa a treia îl oferă obiectul limba română cu segmentele de citire, lectură, compunere, gramatică, dezvoltarea vorbirii, într-un cuvânt comunicare;

textele propuse sunt foarte instructive şi diverse, fiind urmate de o serie de întrebări, teme, exerciţii. Lista de achiziţii probabile pe care le prefigurează contactul cu textele sunt caracteristici pentru învăţarea intelectuală, senzorio-motorie, afectivă, morală şi socială.

Predominantă este activitatea de împărţire a textelor în fragmente logice, urmată de alcătuirea planului de idei. Este important de reţinut că trebuie să alb a loc un feed-

back, o revenire la întreg deoarece pot apărea probleme, pierzându-se mesajul textului. Copiii trebuie învăţaţi că textele se împart în fragmente pentru a parcurge paşi mărunţi în înţelegerea acestuia, dar pentru sesizarea mesajului întregului text trebuie revenit la textul integral iniţial;

la gramatică, de asemenea, se foloseşte tot metoda paşilor mărunţi, pentru ca asimilarea şi familiarizarea cu părţile de vorbire să fie cât mai corectă şi rapidă. Pentru a face gramatica cât mai atractivă trebuie folosite diferite metode de predare, texte cât mai atractive şi uşor de înţeles;

principalul obiectiv al obiectului limba română la sfârşitul clasei a treia este constituirea capacităţii de a repovesti un text, de a compune, ca modalităţi de obiectivare a achiziţiilor făcute anterior. Compunerea este o zidire a elevului în care acesta trebuie să se implice, dar cu toate acestea copilul trebuie ajutat, îndrumat, fără a-i ştirbi din spontaneitate, creativitate.

În cadrul obiectului matematică:

unul dintre momentele esenţiale ale învăţării matematicii în clasa a treia îl constituie familiarizarea elevilor cu ordinele şi clasele numerelor. Astfel copiii descoperă modul de formare al numerelor şi al sistemului numeric – unitatea simplă sau repetată, multiplicată de un anumit număr de ori. Operaţiile matematice învăţate până acum sunt solicitate să lucreze în condiţii noi cu numere în concentrul 01.000.000. Scrierea, numirea şi citirea corectă a numărului comportă o mişcare în dublu sens în structura numărului: descrescător, de la stânga la dreapta, când scriem şi citim sintetic numărul; crescător, de la dreapta la stânga când conştientizăm analitic, principiile, semnificaţia fiecărei componente a numărului;

noţiunile de geometrie întregesc seturile sarcinilor care compun matematica din clasa a treia. Cunoştinţele despre dreaptă, semidreaptă, segmentul de dreapta, introduse prin acţiuni de măsurare şi comparaţie şi diferenţiate criterial după jocul contrariilor

„mărginitnemărginit”, deschid calea spre universul conceptelor geometrice;

matematica, domeniu al reversibilităţii, devine un instrument de testare, cultivare a inteligenţei copilului.

d. Particularităţile învăţării la elevii din clasa a patra Caracteristici:

clasa a patra este punctul terminus al ciclului primar şi un moment important în devenirea personalităţii elevului. Transmiterea conţinuturilor în învăţare continuă să formeze obiectul activităţii de predare – învăţare de către cadrul didactic unic;

ceea ce complică mai mult lucrurile în planul procesului instructiv – educativ este creşterea numărului disciplinelor şi al volumului informaţional la fiecare disciplină, dar ideea că în clasa a patra cunoştinţele tind să apară ca modele întrepătrunse, prefigurând o interdisciplinaritate ce reclamă o restructurare şi amplificare a competenţei didactice.

Limba română din clasa a patra oferă un teren propice exersării şi stimulării potenţialului cognitiv şi creativ al elevului.:

conţinuturile acestuia vizează trei categorii de procese mentale: mnezice, verbalo – logice şi imaginative, configurând o prelucrare de sub mai multe unghiuri de vedere a materialului lecturat;

elevul din clasa a patra este caracterizat de un plus de maturitate, este foarte sensibil la faptul literar şi lingvistic, la eventualele oscilaţii şi inconsecvenţe ale modului cum este învăţat să se raporteze la ele.

La matematică:

temele introduc elevii în învăţarea noţiunii de fracţie – ordinară şi zecimală – ca moduri de redare parte-întreg, ca şi probleme de aflare a distanţei, vitezei şi timpului, probleme care se rezolvă folosind metoda figurativă, probleme care se rezolvă cu metoda mersului invers.

Prin intermediul noţiunilor de geografie:

elevul pătrunde în sfera unei învăţări în care acţiunea bazată pe imagine perceptivă şi de observare a realului

sau a substituenţilor lui, harta, globul, are mare importanţă. Învăţătorul trebuie să îi introducă pe elevi în specificul cognitiv al domeniului geografic, unde perceptivul se îmbină cu imaginarul, cu evocare şi cu acţiunea prezumtivă, redusă la scara mişcării într-un spaţiu convenţional, cel al hărţii;

procesele senzoriale declanşate: vizuale, chinestezice, tactile, olfactive, legate de aspectele fizice ale reliefului, cu înfăţişare, asperităţi, distanţe, floră – stârnesc interesul pentru drumeţie, excursie; contactul elevilor cu noţiunile geografice poate fi colorat cu excursii, imagini, descrieri, povestirea geografică.

Istoria, ca disciplină nouă în clasa a patra, dar având unele premise în lecturile cu conţinut istoric:

Îi introduce pe elevi într-un univers inedit, cel al manifestărilor de viaţă ale colectivităţilor umane. Câteva caracteristici ale istoriei ar fi: este vorba despre evenimente ale trecutului, la care elevii nu au avut cum să participe; cunoaşterea se realizează indirect, prin mediatori;

procesul de învăţare se realizează ca o redescoperire, reconstituire a conţinutului şi semnificaţiei evenimentului istoric;

trebuie formată la elevi perceperea şi evaluarea corectă a timpului şi spaţiului istoric, capacitatea elevilor de a se manifesta ca nişte istorici în miniatură, folosind grila mărturiilor mediatoare despre evenimente, capacitatea de a extrage semnificaţii din materialul pe care-l învaţă şi de a opera cu el, în ordine cauzal-explicativă;

pentru a realiza o învăţare cât mai eficientă a istoriei nu este necesară doar o memorare a lecţiilor, ci se doreşte o participare cât mai activă la săpături arheologice, strângerea vestigiilor, cercetarea documentelor, perceperea exponatelor din muzee, citirea, decodificarea şi interpretarea textelor şi a inscripţiilor, alcătuirea unei expoziţii cu obiectele colecţionate de ei. Prin acţiunea directă, prin contactul direct cu vestigiile istorice se

declanşează activismul său psihic actual – cognitiv şi emoţional – devine elementul de susţinere şi mecanismul cel mai apropiat al demersului de însuşire şi transmitere a faptului istoric.

O însemnată contribuţie în formarea gândirii ştiinţifice o au cunoştinţele despre natură:

elevii sunt orientaţi spre învăţarea diferitelor fenomene ale naturii: ploaia, vântul, ceaţa, zăpada, chiciura; despre circuitul apei în natură, despre trecerea apei în diferite stări de agregare, (îngheţ, evaporare, condensare, topire, fierbere);

totodată sunt prezentate bogăţiile solului: flora şi fauna cu plantele şi animalele existente pe teritoriul ţării noastre, dar sunt prezentate şi bogăţiile subsolului: roci, minerale, minereuri de fier, materiale de construcţii. Pentru a putea înţelege fenomenele cât mai bine, este necesar să se facă multe experimente, să se realizeze excursii de cercetare şi colectare de materiale din natură pentru diferite colecţii.

Rolul altor discipline:

alături de obiectele limba română, matematică, istorie, geografie, ştiinţe, un rol important în formarea elevilor îl au dexterităţile: abilităţile practice, educaţia plastică, educaţia muzicală, educaţia fizică, educaţia civică. Toate aceste obiecte, cărora unii nu le dau foarte mare importanţă, sunt importante pentru dezvoltarea creativităţii, îndemânării, sensibilităţii la frumos atât pentru priviri cât şi pentru auz;

la abilităţi practice este bine folosit a tehnica Origami – o tehnică de îndoire a hârtiei, care ajută la învăţarea multor obiecte din diferite tipuri de hârtie. Folosirea acestor tehnici este folositoare şi pentru realizarea echilibrului psihologic interior al copilului, de linişte şi totodată de bucurie imediată la vederea produsului finit realizat de el însuşi;

educaţia muzicală are un rol important în formarea culturii muzicale, pentru învăţarea notelor muzicale, a gamei DO major, cu pauze, semne de repetiţie, timpi şi

contratimpi. S-a observat că elevii care cântă foarte mult au un nivel ridicat de optimism.

În perioada micii şcolarităţi este bine ca învăţătorul să pună accent pe însuşirea cunoştinţelor de bază, dar trebuie avute în vedere neapărat dexterităţile care menţin echilibrul între efort şi relaxare, între greu şi uşor, între plăcut şi util.

6. SPECIFICUL ÎNVĂŢĂRII LA ŞCOLARUL MIJLOCIU

Factorii care influenţează învăţarea şcolarului mijlociu Particularităţile psihologice:

vor fi strict determinate, dependente de locul ocupat şi rolul jucat de copii în sistemul relaţii iilor sociale;

se schimbă locul său în familie, la şcoală, în societate;

În şcoală, trecerea de la sistemul de învăţare cu un singur cadru didactic la cel cu mai mulţi profesori, atrage după sine diversificarea exigenţelor, a stilurilor de învăţare, creează condiţii pentru o nouă formă de adaptare socială;

deşi tipul fundamental al activităţii rămâne tot învăţarea, aceasta se modifică în ceea ce priveşte cantitatea, calitatea şi condiţionarea ei;

factorii care influenţează învăţarea devin tot mai numeroşi şi mult mai diferenţiaţi: modelele umane propuse de fiecare profesor; gradul de pregătire profesională şi psihopedagogică a profesorilor; modelele de lecţii practicate de aceştia, stilul de relaţionare cu elevii, modalităţile de evaluare;

apar probleme legate de adaptarea şcolară la toate aceste noi solicitări, de modificare a stilului relaţiilor interpersonale (elev-profesor; elevelev; elev-grup), în sfârşit, chiar de corijare a modului de învăţare practicat până acum.

Pubertatea:

este o perioadă care marchează încheierea copilăriei şi începutul adolescenţei, ea făcând o punte de legătură între acestea;

copilul visează cu ochii deschişi, dar se şi joacă; el

raţionează, dar nu excelează prin subtilităţi de logică, manifestă o exuberanţă motorie, dar ştie să şi-o canalizeze şi s-o controleze; dispune de multă autonomie, dar rămâne sensibil la sugestiile grupului; începe să creeze o anumită distanţă între el şi părinţi, dar este departe de a se închide în sine. Puberul „este încă un copil, dar un copil care din când în când tinde să-şi depăşească copilăria şi care, mai mult decât în oricare din perioadele precedente prelungeşte această copilărie spre viitor” (P. Osterrieth);

puberul manifestă o imensă curiozitate faţă de tot ceea ce îl înconjoară, o puternică nevoie de a şti, de a cunoaşte, de a înţelege, ceea ce îl animă în toate acţiunile pe care le întreprinde. Fenomenele lumii naturale şi sociale exercită o atracţie deosebită asupra lui, îl seduc pur şi simplu. Realitatea fizică, cea umană, relaţiile dintre sexe, îl atrag şi îi ridică nenumărate probleme. Acest tablou îl stimulează, îl intimidează, îl tulbură, dar îl împinge spre explorare, uneori îl înspăimântă, dar îl şi atrage ca un magnet;

Încercând să facă faţă solicitărilor, puberul îşi perfecţionează instrumentele cunoaşterii, îşi dezvoltă diversele componente ale activităţii sale psihice (percepţia, reprezentarea, memoria, limbajul, imaginaţia, etc.), producând importante modificări în structura şi funcţionalitatea de ansamblu a cunoaşterii. Este vorba despre o amplificare calitativă, dar şi cantitativă. La această vârstă copilul îşi pune ordine în cunoştinţele sale, le structurează după o serie de criterii, ajungând la o serie de reţete, piramide sau sisteme de noţiuni. Ceea ce îl ajută cel mai mult este gândirea.

Gândirea în perioada pubertăţii:

J. Piaget consideră că în pubertate gândirea se aflǎ în stadiul desăvârşirii relaţiilor concrete, a apariţiei lor în cât mai multe domenii. La început, puberul este legat de concret, care îl împiedică să generalizeze legile desprinse asupra mai multor situaţii. Abia în jurul vârstei de 12 ani gândirea formală se suprapune peste gândirea concretă;

gândirea puberului este acumulatoare, ordonatoare,

sistematizatoare; copilul raţionează asupra obiectelor, asupra relaţiilor dintre ele; apar operaţii combinatorii care dau posibilitatea de a raţiona după două sisteme de referinţă concomitent; se răstoarnă relaţia dintre real şi posibil, acum realul este un caz particular al posibilului;

gândirea pătrunde în percepţie, o intelectualizează, o transformă în observaţie, adică în percepţie organizată, intenţionată, desfăşurată după plan, în vederea realizării unui scop; puberii au tendinţa de a acorda semnificaţii şi sensuri sociale tuturor obiectelor percepute, aspecte mai puţin sesizabile copiilor sub 11 ani. Se evidenţiază tendinţa puberilor de a comenta şi interpreta cele observate. La 10 – 12 ani se elaborează numeroase reprezentări anticipative, care proiectează în viitor caracteristicile fenomenelor;

memoria devine tot mai pregnant logică faţă de memoria cu caracter mecanic. Acum aceasta se bazează pe selecţia elementelor esenţiale, pe scheme logice, pe înţelegerea celor memorate. Întip arirea se face după criterii logice, apelând la planuri şi sistematizări personale ale informaţiilor. Reactualizarea recunoaşterii recurge la asociaţii între reprezentări, iar reactualizarea pe baza reproducerii presupune restructurarea verbală a materialului memorat în stil propriu. Atunci când materialul este interesant, reproducerea este fidelă;

sub influenţa gândirii se dezvoltă şi limbajul, cu un debit de 6 – 120 de cuvinte pe minut. Calitatea limbajului creşte, se amplifică limbajul activ, creşte potenţialul asociativ al limbajului; problematizarea ideilor, creaţia unor cuvinte noi, toate ca urmare a dezvoltării gândirii;

datorită multitudinii de cerinţe şi exigenţe pe care profesorii le adresează elevilor la diferite discipline, puberul îşi formează un anumit stil cognitiv, un anumit stil de a gândi (analitic sau sintetic), de a memora (logic sau mecanic). Copilul devine tot mai conştient de posibilităţile sale intelectuale pe care încearcă să le dezvolte, să le cizeleze, pentru a spori sfera cunoaşterii. El nu se mulţumeşte cu învăţarea mecanică, ci cu învăţarea

selectivă, îi place să combine, să recombine reprezentările de care dispune, asociază cuvintele ajungând la rime, metafore, alegorii. Este perioada în care se scriu primele poezii, primele schiţe sau povestiri... Elevul simte nevoia de a-şi exprima, exterioriza propriile trăiri şi sentimente prin imagini şi idei artistice. Schimbarea, modificarea, adăugarea, transfigurarea celor auzite, învăţate sau trăite, în sens pozitiv, devine o modalitate curentă de acţiune. Astfel, nevoia de cunoaştere a şcolarului mic devine nevoia de creaţie a puberului. Această creaţie este subiectivă, în funcţie de propriile trăiri psihice, cu propria experienţă de viaţă. Procesul de învăţământ, dar şi activităţile extraşcolare oferă suficient de multe ocazii în acest sens;

În cadrul acestei etape de viaţă încep să se contureze diferenţele în baza variabilei sex la nivelul unor abilităţi speciale şi al randamentului şcolar. Fetele pot prezenta performanţe superioare în ceea ce priveşte fluenţa verbală, ortografia, citirea şi calculul matematic. Băieţii obţin scoruri mari la raţionamentul matematic, orientare spaţială şi soluţionarea problemelor de descoperire;

acum pot apărea diferenţe în ceea ce priveşte erorile tipice. Băieţii sunt înclinaţi să facă erori de rezolvare, pe când fetele cad în capcana erorilor de interpretare, dincolo de textul problemei. Cunoaşterea particularităţilor şi stimularea compensatorie, pot reduce diferenţele dintre fete şi băieţi. Fetele atrag un sistem hiperprotectiv din partea părinţilor pentru că au tendinţa de a se identifica cu persoanele care le dirijează (mama, învăţătoarea), de aceea se constată că au dificultăţi mai mari în a-şi dezvolta autonomia şi independenţa cognitivă. În această perioadă de şcolarizare se evidenţiază stiluri cognitive (J. Kagan):

Impulsiv: copiii impulsivi au un ritm de conceptualizare rapid, cu tendinţa de a zice primul răspuns care le vine în minte şi sunt preocupaţi să găsească repede răspunsuri;

reflexiv: copiii reflexivi au nevoie de timp înainte de a răspunde, ei par a valoriza posibilitatea de analiză a variantelor de răspuns, fiind preocupaţi de calitatea

răspunsului şi nu de rapiditatea acestuia; copiii impulsivi dau rezultate mai bune în sarcini care solicită interpretări globale;

analitic: în ceea ce priveşte copiii cu stil cognitiv analitic, ei pleacă în conceptualizare de la detalii, faţă de cei cu stil tematic, care iau în considerare întregul; au performanţe mai mari în sarcini de tip analitic;

sistematic:

Problema stilului nu se pune în termeni de superioritate sau inferioritate. Rezultatele cercetărilor au arătat că este un ajutor deosebit pentru profesori ca să înţeleagă diferitele moduri în care reacţionează copiii în funcţie de sarcina de învăţare sau performanţele diferite ale aceluiaşi i copil în sarcini cognitive diferite.

LULUŞANALINA, institutor LUPEA GEORGIANA, institutor OPREA MIHAELA, institutor Şcoala Generală „Mihai Eminescu” Arad

Bibliografie:

1. Ancuţa, Lucia, Psihologie şcolară, Editura Excelsior, Timişoara, 1999.

2. Bonchiş, Elena (coord.), învăţarea şcolară – teorii, modele, condiţii, factori, Editura Universitatea Emanuel, Oradea. 2002.

3. Cosmovici, Andrei; Iacob, Luminiţa, Psihologie şcolară, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

4. Golu, Pantelimon; Verzea, Emil; Zlate, Mielu, Psihologia copilului, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1993.

5. Ilica, Anton, Didactica generală şi didactica limbii române şi a lecturii, Editura Şcoala Vremi, 2004.

6. Joiţa, Elena (coord), Pedagogie şi elemente de psihologie şcolară, Craiova, 2003.

7. Postelnicu, Constantin, Fundamente ale didacticii şcolare, Editura Aramis, Bucureşti, 2000.

VII. PROBLEME TEORETICE ŞI PRACTICE ALE CURRICULUMULUI REFORMA CURRICULUMULUI ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR ROMÂNESC

7. Analiza conceptelor: curriculum, arie curriculară,

ciclu curricular, conţinut al învăţământului, situaţie de învăţare

8. Relaţia obiective-conţinuturi, metode de predare-învăţare-evaluare

9. Factori determinanţi şi surse generatoare în elaborarea curriculumului

10. Tipuri de curriculum: core curriculum (de bază, trunchi comun), curriculum la dispoziţia şcolii; analiza raporturilor obligatoriuopţional, formal-nonformal, naţional-local

11. Orientări şi practici noi în organizarea curriculumului: interdisciplinaritate, organizare modulară, organizare de tip integrat, curriculum diferenţiat şi personalizat

12. Documentele curriculare: planul-cadru, programe şcolare, manualele, materialele-supor (ghiduri, portofolii, culegeri, manualul profesorului etc.). Metodologia aplicării lor în şcoală

1. ANALIZA CONCEPTELOR: CURRICULUM, ARIE CURRICULARĂ, CICLU CURRICULAR, CONŢINUT AL ÎNVĂŢĂMÂNTULUI, SITUAŢIE DE ÎNVĂŢARE

— Conceptul de curriculum

Etimologia conceptului „curriculum” (la plural „curricula”) se află în limba latină, în care termenul „curriculum” are semnificaţii multiple, însă relativ apropiate: „alergare”, „cursă”, „parcurgere”, „drum”, scurtă privire”, „în treacăt”. În prezent, nu există o definiţie şi o operaţionalizare unanim acceptate ale conceptului de „curriculum”, însă:

a. În sens larg se desemnează prin curriculum ansamblul proceselor educative şi al experienţelor de învăţare prin care trece elevul pe durata parcursului său şcolar.

b. În sens restrâns curriculumul cuprinde ansamblul acelor documente şcolare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esenţiale privind procesele educative şi experienţele de învăţare pe care şcoala le oferă elevului. Acest ansamblu de documente poartă, de

regulă, denumirea de curriculum formal sau oficial (Curriculum Naţional pentru învăţământul Obligatoriu).

c. Curriculumul se referă la oferta educaţională a şcolii şi reprezintă sistemul experienţelor de învăţare directe şi indirecte oferite educaţilor şi trăite de aceştia în contexte formale, neformale şi chiar informale (M. Ionescu).

— Arie curriculară

Unul dintre principiile care stau la baza elaborării noului Plan-cadru de învăţământ este cel al selecţiei şi ierarhizării culturale. Acesta a condus la integrarea disciplinelor de studiu într-un sistem, la interrelaţionarea lor şi la consacrarea conceptului de „arie curriculară ".

Ariile curriculare reprezintă domenii ale cunoaşterii care oferă o viziune multi şi /sau interdisciplinară asupra disciplinelor de studiu fs-a renunţat la viziunea tradiţională, în care ariile curriculare cuprindeau ansambluri de obiecte de învăţământ abordate monodisciplinar, în conformitate cu domeniul de cercetare al fiecărei ştiinţe particulare). Ele sunt stabilite în mod ştiinţific, pe baza unor criterii epistemologice şi psihopedagogice; pe durata şcolarităţii obligatorii şi a liceului, ariile curriculare rămân aceleaşi, ponderea lor pe cicluri şi pe clase, fiind, însă variabilă.

În ţara noastră, Curriculumul Naţional este structurat pe următoarele şapte arii curriculare: „Limbă şi comunicare", „Matematică şi ştiinţe ale naturii", „Om şi societate", „Arte", „Educaţie fizică şi sport", „Tehnologii", „Consiliere şi orientare". Principiul funcţionalităţii recomandă adaptarea disciplinelor de studiu şi, implicit, a ariilor curriculare la particularităţile de vârstă ale elevilor.

— Ciclurile curriculare

Pentru delimitarea diferitelor segmente ale şcolarităţii, s-a consacrat conceptul de „cicluri curriculare" care reprezintă periodizări ale şcolarităţii pe mai mulţi ani de studiu, care au în comun anumite finalităţi educaţionale şi sisteme metodologice. Prin finalităţile urmărite şi prin strategiile didactice adoptate, ciclurile curriculare trebuie

să asigure continuitatea demersului instructiv-educativ de la o treaptă de şcolarizare la alta. Introducerea ciclurilor curriculare devine operativă prin:

Modificări în planul de învăţământ (gruparea obiectelor de studiu; momentul introducerii în planul-cadru a unor anumite discipline; ponderea disciplinelor în economia planului);

Modificări conceptuale la nivelul programelor şi al manualelor şcolare;

Modificări de strategie didactică.

Curriculumul Naţional din ţara noastră cuprinde următoarele cicluri curriculare, vizând obiectivele:

Ciclul achiziţiilor fundamentale (grădiniţă – clasa a II-a) are ca obiective majore acomodarea la cerinţele sistemului şcolar şi alfabetizarea iniţială. Acest ciclu curricular vizează: asimilarea elementelor de bază ale principalelor limbaje convenţionale (scris, citit, calcul aritmetic); stimularea copilului în vederea perceperii, cunoaşterii şi stăpânirii mediului apropiat; stimularea potenţialului creativ al copilului, a intuiţiei şi a imaginaţiei; formarea motivării pentru învăţare, înţeleasă ca o activitate socială;

Ciclul de dezvoltare (clasa a III-a – clasa a VI-a) are ca obiective: dezvoltarea achiziţiilor lingvistice şi încurajarea folosirii limbii române, a limbii materne şi a limbilor străine pentru exprimarea în situaţii variate de comunicare; dezvoltarea unei gândiri structurate şi a competenţei de a aplica în practică rezolvarea de probleme; familiarizarea cu o abordare pluridisciplinară a domeniilor cunoaşterii; constituirea unui set de valori consonante cu o societate democratică şi pluralistă; încurajarea talentului, a experienţei şi a expresiei în diferite forme de artă; formarea responsabilităţii pentru propria dezvoltare şi sănătate; formarea unei atitudini responsabile faţă de mediu;

Ciclul de observare şi orientare (clasa a VII-a – clasa a IX-a);

Ciclul de aprofundare (clasa a X-a – clasa a XI-a);

Ciclul de specializare (clasa a XII – a, clasa a XIII – a) (M. Bocoş).

— Conţinut al învăţământului a. Definire:

Conţinuturile învăţământului reprezintă un capitol consacrat al didacticii.

În didactica tradiţională, conţinutul învăţământului se exprima în general în cunoştinţe, priceperi şi deprinderi din domeniul ştiinţei, artei, tehnicii, pe care elevii le însuşesc în şcoală.

În didactica modernă, conţinutul învăţământului se referă la ansamblul cunoştinţelor, abilităţilor, strategiilor, atitudinilor cognitive, comportamentelor, proiectate în documente şcolare oficiale care vizează stimularea dezvoltării personalităţii celor care se instruiesc în plan intelectual, moral, profesional, estetic, fizic.

Din perspectivă curriculară, conţinutul învăţământului se referă la ansamblul valorilor pedagogice selectate din toate domeniile culturii, precizate în termeni de cunoştinţe, abilităţi, capacităţi, valori, modele atitudinale şi comportamentale, cu influenţe formative în plan intelectual, cognitiv, afectiv, psihomotor, moral, estetic etc., care sunt organizate şi repartizate pe cicluri şcolare şi care fac obiectul activităţilor de predare, învăţare şi evaluare. Teoria curriculumului conturează o nouă metodologie de selecţionare, proiectare şi realizare a conţinutului învăţământului, prin valorificarea tuturor elementelor cunoaşterii umane, relevante din punct de vedere al formăriimodelării personalităţii, la nivelul fiecărei trepte şi discipline şcolare.

b. Dimensiunea globală a conţinutului învăţământului:

Complexitatea conceptului de conţinut al învăţământului face ca dimensiunea sa globală să includă un curriculm comun, numit şi trunchi comun de cultură generală şi un curriculum diferenţiat.

Curriculumul comun sau trunchiul de cultură generală asigură fundamentul formării şi dezvoltării personalităţii pe toată perioada şcolarităţii, prin:

elaborarea unor programe de studii identice în învăţământul general obligatoriu; prelungirea curriculumului comun în cultura de profil (în învăţământul liceal) şi de specialitate (în învăţământul profesional); aprofundarea curriculumului comun la niveluri adecvate domeniului de studiu în primii doi ani de studii universitare);

Curriculumul diferenţiat oferă posibilitatea realizării unui învăţământ individualizat, profilat, specializat. Oferă următoarele oportunităţi: posibilitatea unor cursuri opţionale; posibilitatea canalizării culturii de profil spre anumite domenii de specialitate, în învăţământul liceal; posibilitatea formării profesionale complexe, în cadrul profilului de studiu din învăţământul superior.

Selectarea conţinutului învăţământului în contextul curriculumului comun şi al curriculumului diferenţiat creează premisele elaborării unor programe individualizate, care să includă elemente ale curriculumului local şi ale curriculumului ascuns (M. Ionescu).

c. Caracteristicile conţinutului învăţământului:

Din perspectivă curriculară caracteristicile conţinutului învăţământului sunt:

Caracterul relativ stabil;

Caracterul dinamic;

Este subordonat finalităţilor, scopurilor şi obiectivelor educaţionale;

Cuprinde elemente variate;

Are caracter global, dar se caracterizează şi prin diversificare;

Prezintă o complexitate crescândă pe măsura trecerii de la un ciclu curricular la altul;

Este un concept subordonat celui de conţinut al educaţiei;

Este vectorul principal al procesului de învăţământ şi deţine un loc central în ansamblul componentelor de învăţământ;

Conţine în primul rând mesaje semantice, dar este

însoţit adesea şi de mesaje ectosemantice (componente afective, emoţionale, trăiri, gesturi, atitudini, relaţii îi interpersonale etc.).

d. Sursele conţinutului învăţământului:

La baza conţinutului învăţământului stau diverse surse sau repere ale dimensionării sale, aflate în prezent într-un proces de multiplicare şi întrepătrundere:

Achiziţiile din ştiinţele exacte şi socioumane;
Cultura şi arta;
Achiziţiile din tehnologie;
Aspiraţiile celor ce se instruiesc;
Achiziţiile cercetării pedagogice;
Sportul şi turismul;
Problematica lumii contemporane;
Caracteristicile pieţei muncii;
Viitorologia şi prospecţia;
Mass-media (G. Văideanu).

e. Factorii care determină conţinutul învăţământului

Concepţia generală despre educaţie;
Concepţia despre cultură şi despre relaţia dintre cultura generală şi cea de specialitate;
Cultura generală;
Cultura socială;
Concepţia psihologică despre învăţare.

f. Criterii de selecţionare şi structurare a conţinutului învăţământului:

Criteriile filosofice;
Criteriile logico-ştiinţifice;
Criteriile pedagogice;
Criteriile psihologice (M. Ionescu). – Situaţie de învăţare

Situaţia educativă este definită ca fiind complexul factorilor externi şi interni semnificativi pentru subiect ce interacţionează unitar şi, parţial, imprevizibil, având ca efect restructurări în plan personal. Orice situaţie nouă se construieşte pe baza restructurării experienţei acumulate anterior şi prin realizarea unor transferuri dinspre situaţia familiară. Situaţiile educative pot fi sistematizate în trei

mari categorii:

Situaţii educative nonformale (regizate de actori involuntari, purtătoare de curriculum ascuns rezultat din inexistenţa unei acţiuni formative consecvente şi continue);

Situaţii educative informale (coordonate de actori brevetaţi într-un anumit domeniu al cunoaşterii; sunt orientate spre realizarea unor obiective ce vin în întâmpinarea opţiunilor realizate de subiecţi);

Situaţii educative formale sau pedagogice (incluzând situaţii de învăţare, situaţii de predare şi situaţii de evaluare).

Pentru identificarea parametrilor ce potenţează funcţiile de formare şi de dezvoltare ale situaţiilor educative se iau în considerare intensitatea, frecvenţa şi varietatea intervenientului formativ: a. Intensitatea intervenţiei educative:

Pentru subiect, situaţia nouă capătă semnificaţie din momentul în care satisface anumite curiozităţi, când răspunde anumitor trebuinţe;

În funcţie de aşteptările subiectului, intensitatea intervenţiei educative este percepută diferenţiat (o anumită situaţie de învăţare este, pentru unii, purtătoare de mesaj educativ, iar pentru alţii, aceeaşi situaţie rămâne neutră din punctul de vedere al modificărilor produse;

Potenţarea artificială a intensităţii situaţiilor educative prin coerciţie structurează comportamente fără un real suport motivaţional, iar pe de altă parte, poate genera ambivalenţă cognitivă, atitudinal – afectivă sau practicacţională.

b. Frecvenţa cu care aceeaşi situaţie educativă revine, trimite la analizarea raportului cantitate-calitate:

Un număr mare de repetiţii care depăşeşte pragul maximal acceptat de subiect duc la transformarea soluţionării situaţiilor într-o banală reproducere a schemelor acţionale;

Variabila calitate, în condiţiile menţinerii intensităţii trăirilor, determin a angajarea activă şi expresivă a

subiectului în situaţia creată.

c. Varietatea situaţiilor educative are ca principal efect generalizarea şi interiorizarea cumulului de cunoştinţe, capacităţi şi deprinderi, satisfăcând şi imperativul transferabilităţii (G. Ţugui).

Necesitatea ca elevii să exploreze conţinuturile învăţării, să comunice rezultatele în propriul cod de simbolizare cere şcolii crearea contextelor (situaţiilor) de învăţare adecvate. În lipsa lor, multe capacităţi particulare rămân în afara educaţiei şcolare. Elevii sunt diferiţi prin profilurile aptitudinale şi intelectuale cu care se nasc, dar şi prin căile, situaţiile de învăţare în care dezvoltă. Ca urmare, şcoala trebuie să încurajeze elevii în rezolvarea de probleme contextualizate, de tipul celor cu care se vor confrunta în viaţă, în societate (Consiliul Naţional pentru Curriculum, 2001).

2. RELAŢIA OBIECTIVE – CONŢINUTURI – METODE DE PREDARE – ÎNVĂŢARE – EVALUARE

Noul Curriculum Naţional a fost elaborat pe baza unui set de principii şi de criterii menite să asigure coerenţa la nivelul proiectării şi al dezvoltării sale. Ele vizează componentele de bază ale procesului de învăţământ, fiind enunţuri sintetice care exprimă caracteristicile noului demers curricular.

a. Principii privind curriculumul ca întreg:

Curriculumul trebuie să reflecte idealul educaţional al şcolii româneşti aşa cum este acesta definit în Legea învăţământului;

Curriculumul trebuie să respecte caracteristicile de vârstă ale elevului, corelate cu principiile de psihologie a învăţării;

Curriculumul trebuie să reflecte dinamica valorilor socio-culturale specifice unei societăţi deschise şi democratice;

Curriculumul trebuie să-i ajute pe elevi să-şi descopere disponibilităţile şi să le valorifice la maximum în folosul lor şi al societăţii.

b. Principii privind învăţarea:

Elevii învaţă în stiluri diferite şi în ritmuri diferite;

Învăţarea presupune investigaţii continue, efort şi autodisciplină;

Învăţarea dezvoltă atitudini, capacităţi şi contribuie la însuşirea de cunoştinţe;

Învăţarea trebuie să pornească de la aspecte relevante pentru dezvoltarea personală a elevului şi pentru inserţia sa în viaţa sa socială;

Învăţarea se produce prin studiu individual şi prin activităţi de grup.

c. Principii privind predarea:

Predarea trebuie să genereze şi să susţină motivaţia elevilor pentru învăţarea continuă;

Profesorii şi învăţătorii trebuie să creeze oportunităţi de învăţare diverse, care să faciliteze atingerea obiectivelor propuse;

Profesorii şi învăţătorii trebuie să descopere şi să stimuleze aptitudinile şi interesele elevilor.

Predarea nu înseamnă numai transmitere de cunoştinţe, ci şi de comportamente şi de atitudini;

Predarea trebuie să faciliteze transferul de informaţii şi de competenţe de la o disciplină la alta;

Predarea trebuie să se desfăşoare în contexte care leagă activitatea şcolară de viaţa cotidiană.

d. Principii privind evaluarea:

Evaluarea este o dimensiune esenţială a procesului curricular şi o practică efectivă în clasă;

Evaluarea trebuie să implice folosirea unei mari varietăţi de metode;

Evaluarea trebuie să fie un progres reglator care informează agenţii educaţionali despre calitatea activităţii şcolare;

Evaluarea trebuie să-i conducă pe elevi la o autoapreciere corectă şi la o îmbunătăţire continuă a performanţelor;

Evaluarea se fundamentează pe standarde curriculare de performanţă, orientate spre ceea ce va fi elevul la finalizarea parcursului său şcolar şi la intrarea în

viaţa socială.

Componentele acestui sistem (obiective, conţinuturi, strategii, surse, evaluare) se întrepătrund şi se condiţionează reciproc:

a. Obiectivele generale şi operaţionale, componente ale idealului educaţional, determină (influenţează) selecţia şi vehicularea conţinuturilor în concordanţă cu îndeplinirea acestora. La rândul lor, conţinuturile influenţează delimitarea şi perfecţionarea obiectivelor în conformitate cu forţa lor informaţional-formativă, acţională şi de investigaţie;

b. Strategiile – metodele, mijloacele şi formele de activitate didactice sunt influenţate de conţinuturi, obiective şi invers. De exemplu, un conţinut cu un pronunţat caracter aplicativ va determina strategii cu caracter practic-participativ. La rândul lor, strategiile cu caracter practic-aplicativ, pentru a-şi îndeplini obiectivele operaţionale specifice, determină selectarea anumitor conţinuturi, organizarea şi vehicularea lor în corelare cu gradul, profilul şi formele de învăţământ, cu principiile didactice, cu tipologia metodelor didactice etc.

c. Evaluarea va determina selecţia şi examinarea anumitor conţinuturi, gradul de atingere a obiectivelor stabilite, o considerare şi reconsiderare a metodologiei folosite.

Abordarea sistemică a acestor componente sporeşte coerenţa, nivelul, valoarea, performanţa şi eficienţa fiecăreia în parte, cât şi a întregului proces instructiv-educativ. De asemenea, pune în acţiune fenomenul de feedback (conexiune inversă), care asigură reglajul şi perfecţionarea lor continuă (I. Bontaş).

3. FACTORI DETERMINANŢI ŞI SURSE GENERATOARE ÎN ELABORAREA CURRICULUMULUI

Curriculumul Naţional este proiectat să răspundă în mod adecvat la provocările fără precedent cărora trebuie să răspundă tinerii aflaţi acum pe b ăncile şcolii. Sistemul de învăţământ are datoria şi responsabilitatea de a-i pregăti pentru schimbările ce vor avea loc la nivel

economic, social, politic şi cultural, atât pe plan intern cât şi internaţional. Cele mai importante ar fi:

Generalizarea economiei de piaţă şi a sistemului politic democratic;

Accesul deschis la informaţie a unor segmente din ce în ce mai largi ale populaţiei;

Creşterea interdependenţelor dintre societăţi, culturi şi tehnologii pe plan mondial;

Accentuarea specializării la nivel înalt, concomitent cu flexibilizarea şi mobilitatea pieţei muncii într-o lume dinamică.

Curriculumul sintetizează ansamblul de aşteptări exprimate de şcoală faţă de un tânăr capabil să răspundă cerinţelor unor realităţi în schimbare. Aceste exigenţe se pot rezuma în:

Capacităţi superioare de gândire critică şi divergentă, în măsură să-i ajute pe elevi să utilizeze cunoştinţele şi competenţele dobândite în diferite situaţii problemă; y Motivaţia şi disponibilitatea de a răspunde în mod adecvat la schimbare, ca premisă a ori că rei dezvoltări personale; y Capacităţi de inserţie socială activă, alături de un set de atitudini şi de valori personalizate la viaţa unei societăţi deschise şi democratice. Repere strategice de elaborare:

y Raportarea la dinamica şi la necesităţile actuale, precum şi al finalităţile de perspectivă ale sistemului românesc de învăţământ, generate de evoluţiile societăţii şi formulate în diverse documente de politică educaţională; y Raportarea la tendinţele actuale şi la criteriile internaţionale general acceptate în domeniul reformelor curriculare; y Raportarea la acele tradiţii ale sistemului românesc de învăţământ care sunt pertinente din punctul de vedere al reformei în curs. Indicatori pe baza cărora se construiesc programele şcolare:

Nivelul, varietatea şi complexitatea intereselor educaţionale ale elevilor;

Ritmul multiplicării permanente a domeniilor cunoaşterii; y Exigenţele formării personalităţii elevului

într-o lume în schimbare. Elaborarea Curriculumului Naţional urmăreşte:

Adecvarea curriculumului la contextul socio-cultural naţional; y Permeabilitatea curriculumului faţă de evoluţiile în domeniu înregistrate pe plan internaţional; y Coerenţa, manifestată atât la nivelul relaţiei dintre curriculum şi finalităţile sistemului de învăţământ, cât şi la nivelul diferitelor componente intrinsece ale acestuia; y Pertinenţa curriculumului în raport cu obiectivele educaţionale; y Transparenţa curriculumului din punctul de vedere al tuturor agenţilor educaţionali implicaţi; y Articularea optimă a fazelor procesului curricular în ansamblul său: proiectare, elaborare, aplicare, revizuire permanentă. Idealul educaţional şi finalităţile sistemului reprezintă un set de aserţiuni de politică educaţională, care consemnează la nivelul Legii învăţământului profilul de personalitate dezirabil la absolvenţii sistemului de învăţământ, în perspectiva evoluţiei societăţii româneşti. Acestea au un rol reglator, constituind un sistem de referinţă în elaborarea Curriculumului Naţional.

Idealul educaţional al învăţământului românesc l. Învăţământul urmăreşte realizarea idealului educaţional întemeiat pe tradiţiile umaniste, pa valorile democraţiei şi pe aspiraţiile societăţii româneşti şi contribuie la păstrarea identităţii naţionale;

2. Idealul educaţional al şcolii româneşti constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi creative.

4. TIPURI DE CURRICULUM: CORE CURRICULUM (DE BAZĂ, TRUNCHI COMUN), CURRICULUM LA DISPOZIŢIA ŞCOLII; ANALIZA RAPORTURILOR OBLIGATORIU – OPŢIONAL, FORMAL – NONFORMAL, NAŢIONAL – LOCAL

Literatura de specialitate oferă mai multe posibilităţi de clasificare a curriculumului şcolar. Între diferitele tipuri de curriculum există, în mod firesc, multiple interacţiuni. Clasificările următoare reliefează specificitatea tipurilor de

curriculum din următoarele perspective: a. În funcţie de criteriul cercetării fundamentale a curriculumului:

Curriculum general (curriculum comun, trunchi comun de cultură generală, curriculum central, core curriculum, curriculum de bază) este asociat cu obiectivele generale ale educaţiei şi cu conţinuturile educaţiei generale-sistemul de cunoştinţe, abilităţi intelectuale şi practice, competenţe, stiluri atitudinale, strategii, modele acţionale şi comportamentale de bază, obligatorii pentru educaţi pe parcursul primelor trepte ale şcolarităţii. Core curriculum este un concept original impus în spaţiul anglo-saxon, constituit din acel trunchi comun de materii, obligatoriu pentru toţi elevii, iar-ca procentajocupă până la 80% din totalul disciplinelor, restul materiilor fiind selectate circumstanţial, în funcţie de nevoile concrete, speciale ale unor categorii de elevi (C. Cucoş);

Curriculum de profil şi specializat vizează formarea şi dezvoltarea comportamentelor, competenţelor, abilităţilor şi strategiilor caracteristice unor domenii ale cunoaşterii, care îşi găsesc corespondent în anumite profiluri de studii (ştiinţe umaniste, ştiinţe exacte, muzică, arte plastice, sporturi ş.a.m.d.);

Curriculum subliminal (curriculum ascuns) cuprinde ansamblul experienţelor de învăţare şi dezvoltare directe sau indirecte, explicite sau implicite, rezultate din ambianţa educaţională şi din climatul psihosocial general, în care se desfăşoară activitatea instructiv-educativă;

Curriculumul informal cuprinde ansamblul experienţelor de învăţare şi dezvoltare indirecte, care apar ca urmare a interacţiunilor celui care învaţă cu mijloacele de comunicare în masă, a interacţiunilor din mediul social, cultural, economic, familial, al grupului de prieteni, al comunităţii etc.

b. În funcţie de criteriul cercetării aplicative a curriculumului:

Curriculumul formal (oficial) este cel prescris oficial, care are un statut formal şi care cuprinde toate documentele şcolare oficiale care stau la baza proiectării

activităţii instructiv-educative la toate nivelele sistemului şi procesului de învăţământ. Este validat de factorii educaţionali de decizie şi include următoarele documente oficiale: documente de politică a educaţiei, documente de politică şcolară, planuri de învăţământ, programe şcolare şi universitare, ghiduri, îndrumătoare şi materiale metodice suport, instrumente de evaluare; y Curriculumul recomandat este susţinut de grupuri de experţi în educaţie sau de autorităţi guvernamentale şi este considerat ghid general pentru cadrele didactice; y Curriculumul scris are, de asemenea, caracter oficial şi este specific unei anumite instituţii de învăţământ; y Curriculumul predat se referă la ansamblul experienţelor de învăţare şi dezvoltare oferite de educatori celor educaţi în activităţile instructiv-educative curente; y Curriculumul de suport cuprinde ansamblul materialelor curriculare auxiliare: culegeri de probleme, culegeri de texte, îndrumătoare didactice, atlase, software etc.; y Curriculumul învăţat se referă la ceea ce educaţii au asimilat ca urmare a implicării lor în activităţile instructiv-educative; y Curriculumul testat se referă la experienţele de învăţare şi dezvoltare apreciate şi evaluate cu ajutorul unor probe de evaluare.

c. În funcţie de criteriul epistemologic:

Curriculum formal (currriculum oficial);

Curriculum comun (curriculum general, trunchi comun de cultură generală, curriculum central, core-curriculum, curriculum de bază); y Curriculum specializat; y Curriculum ascuns (curriculum subliminal); y Curriculum informal;

Curriculum neformal/nonformal care vizează obiectivele şi conţinuturile activităţilor instructiv-educative neformale/nonformale, care au caracter opţional, sunt complementare şcolii, structurate şi organizate într-un cadru instituţionalizat extraşcolar (de exemplu în cluburi, asociaţii artistice şi sportive, case ale elevilor şi studenţilor, tabere etc.);

Curriculum local care include ofertele de obiective şi conţinuturi ale activităţilor instructiv-educative propuse de

către inspectoratele şcolare (şi aplicabile la nivel teritorial) sau chiar de către unităţile de învăţământ, în funcţie de necesităţile proprii şi de solicitările înregistrate.

d. Tipologia (şi terminologia) Curriculumului Naţional operant în cadrul sistemului de învăţământ din România:

Curriculumul nucleu – reprezintă aproximativ 70% din Curriculumul Naţional, trunchiul comun, obligatoriu, adică numărul minim de ore de la fiecare disciplin a obligatorie prevăzută în planul de învăţământ. El reprezintă unicul sistem de referinţă pentru evaluările şi examinările externe (naţionale) din sistem şi pentru elaborarea standardelor curriculare de performanţă;

Curriculumul la decizia şcolii asigură diferenţa de ore dintre curriculumul nucleu şi numărul minim sau maxim de ore pe săptămână, pentru fiecare disciplină şcolară prevăzută în planurilecadru de învăţământ, pe an de studiu. Complementar curriculumului nucleu, şcoala poate oferi următoarele tipuri de curriculum: curriculum extins, curriculum nucleu aprofundat, curriculum elaborat în şcoală:

Curriculumul extins este acel tip de proiect pedagogic care are la bază întreaga programă şcolară a disciplinei, atât elementele de conţinut obligatorii, cât şi cele facultative; Diferenţa până la numărul maxim de ore prevăzute pentru o anumită disciplină se asigură prin îmbogăţirea ofertei de conţinuturi prevăzute de curriculumul nucleu;

Curriculumul nucleu aprofundat este acel tip de proiect pedagogic care are la bază exclusiv trunchiul comun, respectiv elementele de conţinut obligatorii. Diferenţa până la numărul maxim de ore prevăzute pentru o anumită disciplină se asigură prin reluarea şi aprofundarea curriculumului nucleu, respectiv prin diversificarea activităţilor de învăţare;

Curriculumul elaborat în şcoală este acel tip de proiect pedagogic care conţine, cu statut opţional, diverse discipline de studiu propuse de instituţia de învăţământ

sau alese din lista elaborată de minister. Fiecare profesor are oportunitatea de a participa în mod direct la elaborarea curriculumului, funcţie de condiţiile concrete în care se va desfăşura activitatea didactică. Disciplinele opţionale se pot proiecta în viziune monodisciplinară, la nivelul unei arii curriculare sau la nivelul mai multor arii curriculare. Curriculumul elaborat în şcoală nu constituie obiectul evaluărilor şi examinărilor externe, naţionale. Profesorului care elaborează acest tip de curriculum îi revine sarcina de a proiecta, pe lângă obiectivele educaţionale şi conţinuturile instructiv-educative, competenţele şi performanţele aşteptate de la elevi, precum şi probele de evaluare corespunzătoare (M. Bocoş).

5. ORIENTĂRI ŞI PRACTICI NOI ÎN ORGANIZAREA CURRICULUMULUI: INTERDISCIPLINARITATE, ORGANIZARE MODULARĂ, ORGANIZARE DE TIP INTEGRAT, CURRICULUM DIFERENŢIAT ŞI PERSONALIZAT.

Multiplicarea surselor învăţământului şi acumulările cognitive din diferitele domenii ale cunoaşterii impun noi strategii de dimensionare şi de structurare ale conţinuturilor. Eficienţa lor este dată nu numai de modalitatea de selecţie a informaţiilor, pentru a li se asigura descongestionarea, ci şi de strategiile de ierarhizare şi organizare, de compunerea şi articularea acestora în complexe cât mai apropiate de realitatea descrisă şi de obiectivele educaţionale privind realizarea unei viziuni integrative, holistice la elevi.

— Organizarea interdisciplinară Conexiunea disciplinară cunoaşte patru niveluri de concretizare:

Multidisciplinaritatea apare ca modalitatea cea mai puţin dezvoltată a conexiunii, constând, mai degrabă, în juxtapunerea unor elemente ale diverselor discipline, pentru a pune în lumin a aspectele lor comune;

Pluridisciplinaritatea – punctul de plecare în structurarea conţinuturilor îl reprezintă o temă, o situaţie, o problemă abordată de mai multe discipline, cu

metodologii specifice; prezintă avantajul abordării unui fenomen din diferite perspective, reliefând multiplele sale relaţii cu alte fenomene din realitate;

Interdisciplinaritatea este o formă a cooperării între discipline diferite, cu privire la o problematică a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergenţă şi o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere. Un conţinut şcolar structurat în chip interdisciplinar este mai adecvat realităţii descrise şi asigură o percepere unitară, coerentă a fenomenologiei existenţiale;

Transdisciplinaritatea este vizată ca o întrepătrundere a mai multor discipline, care pot conduce, în timp, la constituirea de noi discipline sau noi domenii ale cunoaşterii; desemnează o nouă abordare a învăţării şcolare, centrată nu pe materii, ci „dincolo" de acestea; disciplinele sunt valorificate ca furnizoare de situaţii şi experienţe de învăţare (C. Cucoş).

Cel puţin pentru învăţământul preuniversitar se pot identifica trei puncte de intrare a interdisciplinarităţii (G. Văideanu):

Niveluri rezervate conceptorilor, adică autorilor de planuri, programe şi manuale şcolare, teste sau fişe de evaluare;

Punctele de intrare accesibile învăţătorilor şi profesorilor, în cadrul proceselor de predare şi evaluare; în acest caz, programele rămân neschimbate;

Prin intermediul activităţilor nonformale sau extraşcolare.

În funcţie de modul cum intervine profesorul, interdisciplinaritatea se face prin:

Corelaţii obligatorii şi minimale, prevăzute de programele şcolare sau impuse de logica predării noilor cunoştinţe;

Conexiuni disciplinare sistematice şi elaborate, care constituie expresia unei viziuni bisau pluridisciplinare; aceste conexiuni presupun analiza epistemologică a disciplinelor şi identificarea conceptelor şi metodologiilor

comune sau elaborarea în echipă a proiectelor de lecţii şi a planificărilor anuale sau semestriale.

Sub raportul modului elaborării sau al purtătorului, interdisciplinaritatea poate fi:

Centrată pe o cultură bogată şi pluridisciplinară a unui profesor; cazurile sunt mai rare şi presupun unele riscuri;

Realizată în echipe de profesori cu specialităţi, vizând fie numai un grup de discipline predate la aceeaşi clasă, fie aceleaşi discipline urmărite în dimensiunea orizontală, cât şi în cea verticală.

În cadrul proceselor didactice obişnuite, la discipline diferite, se pot identifica obiective comune care pot fi, de asemenea, prilejuri de realizare a unor conexiuni disciplinare ce ţin de inspiraţia şi de tactul profesorilor pregătiţi în perspectiva monodisciplinară. În acelaşi timp, tendinţa de a integra în clasă elemente informaţionale provenite din mediul informal constituie o cale profitabilă, de întărire a spiritului interdisciplinar. Pregătirea profesorilor pentru organizarea interdisciplinară a conţinuturilor:

În viitor modalitatea cea mai viabilă de lucru va fi lucrul în echipe de profesori care vor colabora la elaborarea şi desfăşurarea curriculumului unei clase, precum şi la dimensionarea unor conţinuturi (prin planuri, programe, manuale), deschizând perspective reale viziunii interdisciplinare.

— Organizarea modulară învăţământul modular constă în structurarea conţinuturilor în moduli didactici, aceştia incluzând seturi de cunoştinţe, situaţii didactice, activităţi şi mijloace de învăţământ delimitate, menite a se plia pe cerinţele şi posibilităţile unor grupe de elevi. Caracteristici:

Se accentuează flexibilitatea conţinuturilor în funcţie de interesele şi capacităţile elevilor, de particularităţilor lor psihice;

Cursurile modulare presupun acţiuni de selecţie a elevilor sau sunt frecventate în urma opţiunilor libere ale

acestora;

Elevii urmează anumiţi moduli, în acord cu dorinţele şi aptitudinile lor, simultan cu frecventarea cursurilor din programul comun.

Diferenţierea modulilor în ceea ce priveşte dificultatea, nivelul şi ritmul de lucru:

Moduli de recuperare pentru elevii cu dificultăţi;

Moduli de explicaţii suplimentare pentru categorii de elevi buni sau foarte buni.

Cum se realizează învăţarea modulară?

Elevul optează sau i se sugerează urmarea unui modul pe care îl parcurge cu ajutorul profesorului;

Se face evaluarea rezultatelor;

În caz de nereuşită, se recomandă un modul inferior sau complementar;

Dimensionarea modulară a conţinutului se face pentru un grup de discipline care urmăresc diferenţieri chiar în vederea orientării profesionale a elevilor.

Temeiul filosofic al structurării modulare a conţinutului este holismul, adică încercarea de a concepe o totalitate informaţională ca unitate integrată de elemente ce îşi pierd trăsăturile secvenţiale.

Structurarea modulară înlesneşte cuprinderea cunoştinţelor speciale în ansambluri logice care depăşesc cantitativ şi calitativ caracteristicile subunităţilor curriculare;

Mai mulţi moduli se pot construi într-un lanţ modular sau o suită de moduli care pot fi oferiţi/ceruţi elevilor în funcţie de obiective sau în raport cu interesele şi aptitudinile acestora;

Plecând de la natura conţinutului circumscris de modul, acesta poate fi centrat pe informaţii, metode, acţiuni, operaţii de achiziţionat sau, cel mai adesea, pe combinaţii ale acestor posibilităţi.

— Organizarea integrată a conţinutului

Presupune integrarea unor elemente de conţinut particulare în noi structuri explicative (noi discipline) care realizează un salt „metateoretic” sau „metavaloric”,

preluând şi integrând conţinuturi esenţializate şi resemnificate din perspectiva noii „umbrele” explicative mai cuprinzătoare (discipline precum: Ştiinţele naturii, Trebuinţele omului, Jocurile sociale etc.).

Se poate face prin:

Integrarea cunoştinţelor în jurul unui pol ştiinţific (seturi conceptuale, scheme operatorii, metodologii investigative);

Ordonarea cunoştinţelor către un pol practic (precum centrele de interes ale lui Ovide Decroly – hrană, securitate, afiliaţ le etc.);

Gruparea în jurul unui pol social (aspecte economice, politice, religioase);

Integrarea valorilor în funcţie de un pol personal (iubire, boală, familie etc);

Structurarea integrată realizează o joncţiune a obiectivelor educaţionale, a unor structuri de conţinuturi corelative şi a intereselor şi disponibilităţilor actorilor antrenaţi în învăţare.

Organizarea diferenţiată şi personalizată a conţinuturilor

Vizează adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilităţile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul şi la stilul de învăţare al elevului.

Caracteristici:

Strategia diferenţierii curriculare se exprimă prin trecerea de la „o şcoală pentru toţi” la „o şcoală pentru fiecare”;

Este recomandată pe considerente pedagogice şi ca o direcţie a integrării şi compatibilizării proceselor educaţionale în spaţiul euroatlantic;

Se face de către profesor în conţinuturi, metode de predare-învăţare, mediu psihologic, standarde de performanţă;

Se exprimă la nivelul elevului prin extensiunea cunoştinţelor, profunzimea înţelegerii, ritmul şi stilul de învăţare (creativ, reproductiv, investigativ etc.).

Cum se realizează adaptarea curriculumului în acord

cu trebuinţele de dezvoltare şi de afirmare ale predispoziţiilor aptitudinale şi specifice? a. La nivel liceal:

Organizarea diferenţiată a conţinuturilor apare în planurile de învăţământ, concepute diferit (prin proporţia grupelor de discipline, natura disciplinelor opţionale etc.), în funcţie de profilul liceului;

c. La nivelul şcolii generale:

Diferenţierea se face în special prin extensiunea şi profunzimea cunoştinţelor propuse spre învăţare şi mult mai puţin prin natura lor (cu excepţia disciplinelor opţionale). Noile programe pe discipline şi arii curriculare lasă la decizia profesorilor să abordeze fie un curriculum aprofundat, predarea limitându-se la 70% din programă, în întreg timpul alocat disciplinei prin planul de învăţământ (se adresează elevilor cu interese cognitive normale sau mai reduse, ori fără predispoziţii aptitudinale în domeniul respectiv), fie să abordeze un curriculum extins cu mai mult de 70% cu predare în acelaşi interval de timp (se adresează elevilor cu predispoziţii aptitudinale înalte şi cu interese deosebite pentru aria curriculară respectivă);

Pentru core curriculum, diferenţierea o face profesorul clasei, când diferenţierea se aplică în cadrul aceleiaş i clase, sau conducerea şcolii şi catedra, atunci când se optează pentru predarea pe clase omogene de aptitudini (C. Cucoş).

6. DOCUMENTELE CURRICULARE: PLANUL – CADRU, PROGRAME ŞCOLARE, MANUALELE, MATERIALELE SUPORT (GHIDURI, PORTOFOLII, CULEGERI, MANUALUL PROFESORULUI ETC.). METODOLOGIA APLICĂRII LOR ÎN ŞCOALĂ

Începând cu anul şcolar 1998 – 1999, în România, Curriculumul Naţional cuprinde:

Curriculumul Naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă (document reglator care asigură coerenţa în elaborarea componentelor sistemului curricular, în termeni de procese şi produse)

— Planurile-cadru de învăţământ pentru clasele I-XII

Planulcadru de învăţământ reprezintă documentul

curricular oficial elaborat la nivel central, care stabileşte:
Ariile curriculare;
Obiectele de studiu;
Resursele de timp necesare abordării acestora (M. Ionescu).

Acest Plan de învăţământ are la bază finalităţile învăţământului preuniversitar şi două categorii de principii:

a. Principii de politică educaţională:

Principiul descentralizării şi al flexibilizării (şcolile vor avea libertatea de a-şi construi scheme orare proprii, cu plaje orare pentru disciplinele obligatorii şi opţionale);

Principiul descongestionării programului de studiu al elevilor, vizându-se un mai mare randament al învăţării pe fondul unui consum psihic normal, fără forţări şi presiuni;

Principiul eficienţei (valorizarea înaltă a tuturor resurselor umane şi materiale din şcoli; evitarea şomajului prin predarea în echipă, redimensionarea normei de predare, cursuri opţionale, activităţi de consiliere şi de orientare);

Principiul compatibilizării sistemului românesc de învăţământ cu standardele europene.

b. Principii de generare a noului plan de învăţământ:

Principiul selecţiei şi al ierarhizării culturale (stabilirea disciplinelor şcolare şi gruparea sau ierarhizarea lor pe categorii de discipline);

Principiul funcţionalităţii (racordarea experienţei de învăţare pe arii curriculare la caracteristicile etapelor ontogenetice ale elevilor şi la evoluţiile din domeniul cunoaşterii);

Principiul coerenţei (integrarea verticală şi orizontală a ariilor curriculare în interiorul sistemului şi, în cadrul ariilor curriculare, integrarea obiectelor de studiu);

Principiul egalităţii şanselor (asigurarea dreptului fiecărui elev de a se exprima deplin, în acord cu nivelurile sale aptitudinale);

Principiul flexibilităţii şi al parcursului individual (un curriculm diferenţiat şi personalizat sau, altfel spus,

trecerea de la o şcoală unică pentru toţi, la o şcoală pentru fiecare);

Principiul racordării la social (C. Cucoş).

— Programele şcolare

Programele şcolare sunt documente oficiale care redau sintetic conţinuturile învăţământului pe ani şcolari sau pe cicluri de învăţământ. Sunt instrumentul didactic principal care descriu condiţiile dezirabile pentru reuşita învăţării, exprimate în termeni de obiective, conţinuturi şi activităţi de învăţare. (Curriculum Naţional, 1998)

Structura unei programe şcolare concepută din perspectivă curriculară se compune dintr-o componentă generală, valabilă pentru toate ariile curriculare şi una particularizată la o arie curriculară anume. Componenta generală include:

Prezentarea succintă a scopurilor tuturor programelor ariilor curriculare din planul de învăţământ;

Prezentarea obiectivelor generale ale sistemului de învăţământ naţional;

Precizarea obiectivelor instructiv-educative ale nivelului şi ale profilului de învăţământ pentru care au fost concepute programele;

Planul de învăţământ, însoţit de precizări şi comentarii referitoare la aspectele particulare ale ariei curriculare respective şi relaţiile ei cu celelalte arii curriculare;

Principiile didactice fundamentale, corelate cu obiectivele instructiv-educative urmărite prin programa propusă.

Componenta particularizată la o arie curriculară cuprinde următoarele elemente:

Modelul didactic al disciplinei sau a ariei curriculare respective prezintă o imagine sintetică a structurii interne a disciplinei, semnificativă pentru procesul de predare/învăţare;

Obiectivele cadru sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate şi complexitate. Ele se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini specifice disciplinei şi sunt urmărite

de-a lungul mai multor ani de studiu;

Obiectivele de referinţă specifică rezultatele aşteptate ale învăţării şi urmăresc progresia în achiziţia de competenţe şi de cunoştinţe de la un an de studiu la altul;

Conţinuturile sunt mijloace prin care se urmăreşte atingerea obiectivelor cadru şi de referinţă propuse. Unităţile de conţinut sunt organizate fie tematic, fie în conformitate cu domeniile constitutive ale diverselor obiecte de studiu;

Exemplele de activităţi de învăţare sunt construite astfel încât să pornească de la experienţa concretă a elevului şi să se integreze unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învăţare. Programa oferă cel puţin un exemplu de astfel de activităţi pentru fiecare obiectiv de referinţă în parte.

Sugerarea unor metodologii de predare, însoţite de recomandări din domeniul curriculum de suport;

Sugestii privind evaluarea rezultatelor elevilor;

Precizarea standardelor naţionale de performanţă ale elevilor. Standardele curriculare de performanţă sunt criterii de evaluare a calităţii procesului de învăţare. Ele reprezintă enunţuri sintetice, în măsură să indice gradul în care sunt atinse obiectivele curriculare de către elevi. Constituie specificări de performanţă vizând cunoştinţele, competenţele şi comportamentele stabilite prin currriculum. Asigură conexiunea între curriculum şi evaluare, pe baza lor elaborându-se nivelurile de performanţă, precum şi itemii necesari probelor de evaluare. Standardele sunt realizate pe obiect de studiu şi pe treaptă de şcolarizare, permiţând evidenţierea progresului realizat de elevi. Elaborarea lor are în vedere: finalităţile pe treaptă şi pe ciclu de şcolaritate; obiectivele cadru şi cele de referinţă ale disciplinei; caracteristicile psihopedagogice ale vârstei şcolare vizate (C. Cucoş).

— Manuale şcolare alternative Manualul şcolar reprezintă documentul şcolar oficial care concretizează programa şcolară a unui obiect de învăţământ pentru o anumită clasă, tratând temele/unităţile de conţinut în

subteme/subunităţi de conţinut: capitole, subcapitole, grupuri de lecţii, secvenţe de învăţare etc.

a. Utilitate:

Pentru cadrul didactic, manualul este un instrument de lucru orientativ, un ghid în proiectarea şi realizarea activităţilor didactice;

Pentru elevi este cel mai important instrument de informare şi de lucru, întrucât îndeplineşte concomitent funcţiile: informativă, formativă, de autoinstruire şi stimulativă.

b. Demersurile de elaborare a unui manual şcolar trebuie să aibă în vedere:

Exigenţe de ordin ştiinţific;

Exigenţe psihopedagogie;

Exigenţe de ordin igienic;

Exigenţe de ordin estetic;

Exigenţe de ordin economic.

Pentru o anumită treaptă de şcolaritate, clasă şi disciplină de studiu, pot exista mai multe manuale şcolare alternative. Ele se bazează pe modalităţi diferite de abordare, tratare şi operaţionalizare a conţinuturilor, care contribuie la atingerea obiectivelor cadru şi de referinţă cuprinse în programele şcolare, obiective care sunt unice la nivel naţional (M. Bocoş).

— Ghiduri, norme metodologice şi materiale suport – descriu condiţiile de aplicare şi de monitorizare ale procesului curricular şi conţin sugestii metodologice.

O parte integrantă a strategiei de abilitare curriculară a profesorilor o constituie elaborarea şi difuzarea de ghiduri metodologice, pachete de formare şi autoformare, liste de teme pentru diverse arii curriculare şi sugestii de realizare didactică a lor.

Pentru elevi, în completarea manualelor, se cer elaborate şi diversificate culegeri de texte literare, filosofice, culegeri de exerciţii şi probleme, soft didactic, atlase, crestomaţii, fişe de activitate independentă etc.

— Metodologia de aplicarea. Planul-cadru de învăţământ este obligatoriu de aplicat pentru toate

unităţile de învăţământ de acelaşi grad şi profil.

b. Pe baza Planului-cadru de învăţământ se alcătuiesc schemele orare. Definirea schemelor orare:

Pe baza evaluării condiţiilor locale şi a potenţialului elevilor, Consiliile profesorale pot face propuneri de scheme orare Consiliului de administraţie;

Consiliul de administraţie al şcolii va prezenta public oferta şcolii (posibilităţile privind programul maxim, opţionalele şi/sau extinderile), cerând părinţilor şi elevilor să-şi exprime opţiunile. Consultarea acestora de către Consiliul de administraţie poate fi făcută prin mai multe căi: completarea de către părinţi a unor chestionare, votul exprimat de părinţi în adunarea clasei sau a şcolii, investirea de către părinţi a reprezentanţilor lor în Consiliul de administraţie cu putere de a decide în numele lor etc. Fiecare Consiliu de administraţie îşi va alege propria cale de consultare a părinţilor şi elevilor;

Definirea schemelor orare ale claselor pentru anul şcolar următor se face până la sfârşitul anului şcolar în curs.

b. Realizarea schemei orare

Se porneşte de la tabelul care explicitează trunchiul comun. La acesta se adaugă ore în funcţie de opţiunile privind: numărul minim sau maxim de ore pe săptămână, câte extinderi, la ce discipline, câte opţionale, din ce arii;

Schemele orare nu se alcătuiesc prin însumarea de jos în sus pe coloană a numărului de ore minim, mediu sau maximale plajelor orare, ci prin calcularea în „zigzag” a numărului minim, mediu şi maxim de ore ale plajelor orare pe discipline, în funcţie de opţiunile elevilor;

În schemele orare se regăsesc opţionalele (Curriculum Naţional, 1999).

c. Orarul

Orarul este un document organizatoric ce izvorăşte din prevederile planului de învăţământ. El se elaborează de către cadrele didactice pe baza planului de învăţământ şi a schemelor orare. Se recomandă să se elaboreze în cooperare cu elevii. Condiţiile unui orar bine întocmit şi

eficient sunt de natură ergonomică, psihodidactică şi de igiena studiului:

Programarea raţională a disciplinelor şi activităţilor didactice;

Programarea orelor numai într-o parte a zilei;

Eventualele ore sau zile libere să se plaseze în orar la sfârşitul zilei sau al săptămânii;

Folosirea intensivă a orelor prevăzute în orar;

Respectarea de către profesori a pauzelor.

În condiţiile democratizării societăţii, descentralizării educaţionale, autonomiei şcolare, Legea învăţământului şi alte reglementări conferă instituţiilor şcolare anumite drepturi şi libertăţi în elaborarea şi aplicarea documentelor şcolare, cu respectarea exigenţelor ştiinţifice, practice, pedagogice şi metodice necesare stabilirii şi punerii „în operă” a unui curriculum modern, elevat, de valoare şi eficienţă ideatică şi acţională, care să le asigure acreditarea (I. Bontaş).

BINE HICIU VIOREL, institutor, inspector I.S.J. Arad

POP TRAIAN, institutor.

Grup Şcolar „Atanasie Marinescu” Lipova

Bibliografie:

1. Bontaş, I., Peadgogie, Editura Bic All, Timişoara, 2001.

2. Consiliul Naţional pentru Curriculum – MEN, Curriculum Naţional pentru învăţământul Obligatoriu. Cadru de referinţă „Bucureşti, 1998.

3. Creţu, C., Curriculum diferenţiat şi personalizat, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

4. Crişan, Al. (coord.) Curriculum şcolar. Ghid metodologic, M.E.I. – I.S.E., Bucureşti, 1996.

5. Cucoş, C., Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 2002.

6. Cucoş, C. (coord), Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

7. Georgescu, D. (coord.), Planuri-cadru de învăţământ pentru învăţământulpreuniversitar, Editura Corint, Bucureşti, 1999.

8. Herlo, D., Metodologie educaţională, Editura UAV, Arad, 2002.
9. Herlo D., Asupra curriculum – ului educaţional, Editura UAV, Arad 2004.
10. Ilica, A., Didactica generală şi didactica specialităţii... Editura Şcoala Vremi, Arad, 2004.
11. Ionescu, M., Chiş, V. (coord), Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.
12. Ionescu, M., Demersuri creative în predare şi învăţare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.
13. Ionescu, M. (coord), Instrucţie şi educaţie, Editura Garamond, Cluj-Napoca, 2003.
14. Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Editura Fundaţiei Culturale „Dimitrie Bolintineanu", Bucureşti, 1999.

VIII. PREDAREA. ORIENTĂRI CONTEMPORANE ÎN TEORIA ŞI PRACTICA PRED ARII

6. Conceptul de predare. relaţia predare-învăţare-evaluare
7. Predarea – act de comunicare pedagogică eficientă
8. Strategii şi stiluri de predare
9. Specificul predării în învăţământul primar
10. Modele de determinare a eficacităţii şi eficienţei predării şi a comportamentului didactic al învăţătorului

1. CONCEPTUL DE PREDARE. RELAŢIA PREDARE-ÎNVĂŢARE-EVALUARE

Procesul de învăţământ devine câmpul de manifestare a trei secvenţe care se întrepătrund: predarea, învăţarea, evaluarea.

Conceptul de „predare" a suferit o serie de modificări, dobândind un conţinut tot mai cuprinzător.

Definiţii:

definiţia primară consideră arta predării drept „arta aplicării unor stimuli având ca rezultat producerea sau prevenirea unor răspunsuri"; scopul institutorului este „să producă la fiinţele umane schimbări dezirabile şi să le

prevină pe cele indezirabile” (Thorndike, E. L.);

În didactica tradiţională, în actul predării, accentul cădea pe comunicarea de cunoştinţe gata făcute, pe care elevii le asimilau în mod pasiv;

În didactica modernă, optica asupra predării s-a schimbat radical. Termenul „predare” e sinonim cu „instruire”, „informare”, „comunicare”, „transmitere”:

predarea este o acţiune de înzestrare sistematică a elevilor cu cunoştinţe, de îmbogăţire a reprezentărilor şi noţiunilor acestora, de conducere a activităţii lor independente, de control şi evaluare;

predarea nu se reduce la transmiterea unui volum de informaţii, ci ea presupune acţiuni şi operaţii sistematice întreprinse în vederea organizării, desfăşurării şi îndrumării optime a activităţii de învăţare desfăşurată de elevi;

predarea s-a transformat într-un factor care declanşează, stimulează şi orientează ansamblul activităţilor şcolare ale elevilor, printre care şi studiul individual, fixarea şi consolidarea noului şi ea presupune şi controlul şi evaluarea conţinutului evaluat;

predarea aste privită predominant ca o problemă de inducere a activităţii de învăţare la elevi şi de organizare, dirijare şi îndrumare a acesteia. Prin activitatea de învăţare pe care o induce, predarea facilitează formarea progresivă şi dezvoltarea personalităţii elevilor.

Prin predare se înţelege transmitere de cunoştinţe şi formare de tehnici de muncă:

cunoştinţele sunt informaţii condensate sub formă de reprezentări, noţiuni, principii etc. cu privire la obiectele lumii externe şi la relaţiile dintre ele;

tehnicile de muncă sunt segmente ale activităţii care cuprind momente informaţionale şi motorii, reunite în structuri unitare subordonate unor sarcini de muncă distincte.

Predarea reprezintă acţiunea complexă a cadrului didactic, care presupune:

prezentare unui material concret şi/sau verbal: date,

informaţii, exemple, evenimente, modele materiale, modele ideale etc.

organizarea şi conducerea unor activităţi în care să se valorifice materialul concret şi verbal oferit;

acordarea de sprijin elevilor pentru a putea observa, analiza, compara, aplica, sintetiza, abstractiza şi reflecta;

extragerea esenţialului (împreună cu elevii) şi fixarea lui în noţiuni, concepte, judecăţi şi raţionamente;

operaţionalizarea cunoştinţelor elevilor, prin conceperea şi rezolvarea de exerciţii şi probleme, de sarcini teoretice şi practice, prin organizarea activităţilor de muncă independentă.

Conceptul de învăţare Definiţii:

În limbaj comun, prin învăţare se înţelege activitatea efectuată în scopul însuşirii anumitor cunoştinţe, ale formării anumitor deprinderi sau dezvoltării unor capacităţi;

În sens mai larg, social, învăţarea înseamnă dobândire de experienţă şi modificare a comportamentului individual;

P. Fraisse arată că învăţarea este un cuvânt generic, care defineşte toate modificările de adaptare a comportamentului individual, ce se produc în cursul unei probe repetate;

după E.R. Hilgard şi G. Bower, învăţarea este un proces de achiziţie în funcţie de experienţă, adică un proces graţie căruia anumite activităţi sau conduite iau naştere ori se modifică în raport cu condiţiile variabile sau repetitive ale mediului;

O definiţie a învăţării, operaţională în domeniul ştiinţelor educaţiei este următoarea: învăţarea este înţeleasă ca muncă intelectuală şi fizică desfăşurată în mod sistematic de către elevi şi alţi oameni, în vederea însuşirii conţinutului ideatic şi formării abilităţilor necesare dezvoltării continue a personalităţii. Perspective din care poate fi privită învăţarea:

Învăţarea poate fi privită şi ca act de elaborare de operaţii şi de strategii mintale / cognitive. Sintagma

„elaborare de operaţii” se referă la activitatea de construcţie sau reconstrucţie mintală a ceva nou din punct de vedere calitativ, iar „elaborarea proprie” este diferenţa specifică, nivelul superior al învăţării. Termenul „strategii mintale/cognitive” se referă la procesele şi operaţiile psihice cu ajutorul cărora, elevul îşi controlează propriul său comportament în ascultare, receptare, învăţare şi gândire;

Învăţarea nu se reduce la munca la birou, în clasă, acasă sau la bibliotecă, ci presupune şi acţiuni practice în cabinete, în laboratoare, acolo unde cele însuşite pot fi fixate şi consolidate prin aplicaţii practice;

Învăţarea presupune timp pentru reflecţie şi pentru noi elaborări.

— Conceptul de evaluare:

Evaluarea are rolul de a măsura şi constata eficienţa procesului instructiv-educativ, raportată la cerinţele economice şi culturale ale societăţii contemporane.

— Raportul dintre predare – învăţare – evaluare Predarea şi învăţarea:

reprezintă două procese corelative şi coevolutive, două subsisteme care sunt şi trebuie să fie în raport de intercondiţionare;

eficienţa procesului de învăţământ, reuşita sau nereuşita unei activităţi didactice se datorează atât predării, cât şi învăţării, ele influenţându-se reciproc;

legătura intrinsecă dintre predare şi învăţare a fost susţinută numai în plan teoretic. În plan practic, multă vreme, greutatea specifică a căzut pe predare, ceea ce face ca, în prezent, teoria şi metodologia instruirii/didactica să aibă de rezolvat în mod corect relaţia dintre teaching / predarea de către institutor, pol al didacticii clasice şi learning / învăţarea, activitate proprie elevului – centru de interes al pedagogiei moderne.

Predare – învăţare – evaluare

prin evaluare măsurăm eficienţa predării şi învăţării, constatăm succesul sau insuccesul procesului instructiv-educativ;

evaluarea pune în evidenţă:

— relaţia succes-insucces şcolar privită ca realizare sau nerealizare a unei sarcini, ca moment de bilanţ al efortului depus, ca grad de manifestare variabilă în funcţie de dificultatea sarcinilor, ca acord între solicită îi şi realizarea lor;

performanţa obţinută ca expresie a nivelului de pregătire teoretică şi practică la un relaţia progres şi reuşită şcolară prin raportare la fazele iniţiale şi intermediare, la obiective, la curbele de evoluţie, la criteriile integrării socio-profesionale şi şcolare ulterioare;

discordanţa între cerinţe, aşteptări şi rezultate.

Analizând cele de mai sus, putem afirma că predarea, învăţarea, evaluarea se află într-o strânsă şi permanentă legătură, nefiind viabile singure.

2. PREDAREA – ACT DE COMUNICARE PEDAGOGICĂ EFICIENTĂ

Procesul de predare – învăţare are la bază comunicarea didactică, parte integrantă a comunicării umane. Reuşita actului pedagogic depinde în mare parte de calitatea comunicării dintre cei doi poli ai educaţiei, institutor şi elev.

Comunicarea didactică

Comunicarea didactică are câteva particularităţi este îndreptată spre realizarea obiectivelor propuse;

conţinuturile ei sunt purtătoare de instruire;

are un efect de învăţare, urmărind influenţarea, modificarea şi stabilitatea comportamentelor individuale sau de grup;

produce învăţare, educaţie şi dezvoltare, prin implicarea activă a elevului în actul comunicării.

Tipuri de comunicare didactică:

comunicarea verbală, codificată logic, având scopul de-a oferi conţinuturi, semantică, dezvăluind sensuri şi semnificaţii, toate realizate cu ajutorul limbajului oral şi scris;

comunicarea neverbală (nonverbală), necodificată logic, alcătuită din stări afective, emoţionale, experienţe

personale, atitudini, exprimate prin altfel de limbaje, nonvebale (mimică, gesturi, expresii).

Structurarea comunicării didactice, bazată pe dimensiunea ei orală, prin prisma teoriei comunicării:

emiţătorul (institutorul);

receptorul (elevul, clasa de elevi);

repertoriul emiţătorului (totalitatea noţiunilor, cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor, experienţei de care dispune cadrul didactic şi cu care se angajează în actul predării);

repertoriul receptorului (elevului) care cuprinde ansamblul cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor, experienţelor elevului; nivelul dezvoltării fizice şi psihice cu care se implică în învăţare;

repertoriul comun al institutorului şi al elevului.

Comunicarea devine posibilă dacă:

repertoriile au elemente comune, se intersectează: emiţătorul poate deveni receptor, şi viceversa. În cazul în care canalul de comunicare este obturat de diferiţi factori (zgomote, vocea slabă, suprapunerea de sunete etc.), se produc pierderi de informaţie şi scade posibilitatea formării acelui repertoriu comun necesar înţelegerii reciproce.

Învăţarea eficientă are drept condiţie înţelegerea celor transmise. Institutorul are un rol important mai ales în prelucrarea informaţiilor, pe care le expune după o anumită logică pedagogică, făcând ca acestea să fie accesibile elevilor (nivelului lor de dezvoltare);

rolul activ al institutorului se referă la filtrarea conţinuturilor învăţării prin selecţia, organizarea şi adaptarea lor la specificul clasei de elevi.

Factori de care depinde eficacitatea comunicării:

ambii poli ai educaţiei;

calitatea transmisiei informaţiilor: structurarea logică a conţinuturilor, claritatea, precizia şi plasticitatea exprimării;

nivelul de dezvoltare a structurilor psihice şi de limbaj a elevilor: limbajul folosit în comunicarea didactică

este esenţial, deoarece el nu are aceleaşi semnificaţii şi pentru elevi, fiind uneori mai puţin cunoscut acestora; pentru a evita riscurile vorbelor goale, lipsite de sens, institutorul trebuie să fie atent cum va prezenta conţinuturile învăţării; este necesar ca institutorul să cunoască nivelul real la care se află elevii din punct de vedere al vocabularului şi al cunoştinţelor deţinute în acel moment;

gradul de implicare a elevilor în procesul de predare – învăţare;

Conexiunea inversă (retroacţiune, sau feed-back):

Înseamnă verificarea informaţiilor transmise, moment în care se inversează cele două roluri: elevul devine emiţător, iar institutorul – receptor al cunoştinţelor prezentate anterior. Scopul final al demersului institutorului nu se rezumă doar la a informa, ci vizează schimbarea, evoluţia elevului. Beneficiarul informaţiei, după ce a preluat-o, este disponibil la transformare prin acţiune, în urma procesului de învăţare ce include şi informaţia primită. Feed-backul reprezintă un mijloc eficient de orientare a învăţării;

feed-backul transmite simultan date, emiţătorului şi receptorului, referitoare la: obstacolele comunicării / învăţării; personalitatea receptorului/ cerinţele emiţătorului; măsura în care s-a adaptat mesajul /învăţarea;

dacă feed – bakul este o retroacţiune prin care finalitatea redevine cauzalitate, modalitatea prin care anticiparea finalităţii redevine cauzalitate este numită feed-forward. Feed-forward-ul acţionează preventiv, asigurând controlul fiecărei secvenţe de învăţare către finalitatea sa, aşa încât să se evite, pe cât posibil, eşecul. (D. Herlo) Sistemul de codificare şi decodificare condiţionează calitatea comunicării:

transmiterea oricărui mesaj presupune utilizarea unor semne specifice: simboluri, cuvinte, terminologii specifice, a unui limbaj. Codul se referă la totalitatea semnelor cu semnificaţiile lor verbale sau nonverbale;

prin retroacţiune, elevii sunt nevoiţi să decodifice ceea ce le este comunicat pentru a găsi sensul atribuit de institutor cuvintelor şi expresiilor. Momentul optim este atunci când elevii sesizează sensul unei comunicări;

decodarea mesajului se realizează doar dacă institutorul şi-a adaptat comunicarea la nivelul la care se află aceştia (aceasta nu înseamnă că institutorul, prin calitatea lui de formator, nu va introduce elemente noi în comunicarea cu elevii pe care le va explica, realizând un alt pas în evoluţia lor continuă);

conţinuturile prea dense pot crea probleme în trecerea de la codificare, la acţiunea de decodificare. Pentru a se evita această situaţie, institutorul poate segmenta conţinutul sau poate reveni cu explicaţii suplimentare, oferind exemple, concretizări, sinonimii şi comparaţii necesare în asemenea condiţii.

Pericole legate de derularea imediată a procesului educativ pot apărea de oriunde, însă totul porneşte de la condiţiile în care se realizează comunicarea institutor-elev, relaţie pe care se clădeşte întreg procesul de învăţare.

3. STRATEGII ŞI STILURI DE PREDARE

Eficienţa ori că rei acţiuni, indiferent de natura ei (socială, economică, educaţională etc) depinde, în mod firesc, de integrarea sa într-o structură organizatorică mai amplă şi mai complexă, respectiv într-un sistem, căruia i se subordonează din punct de vedere al scopurilor/finalităţilor urmărite.

Strategii de predare-învăţare Definirea strategiilor de predare-învăţare:

În sens larg, putem defini „strategia” ca modalitate de desfăşurare şi ameliorare a acţiunilor întreprinse în vederea atingerii unui anumit scop;

În sens pedagogic, conceptul de „strategie” se referă la ansamblul de decizii, tehnici de lucru, procedee şi operaţii care vizează modernizarea şi perfecţionarea componentelor procesului de învăţământ, în acord cu obiectivele generale ale învăţământului şi educaţiei;

luând în considerare noile achiziţii din didactica

generală, strategiile de predare se pot defini ca sisteme de metode, procedee, mijloace şi forme de organizare a activităţii de instruire, integrate în structuri operaţionale, care au la bază o viziune sistemică şi care sunt menite să asigure o învăţare activă şi creatoare a cunoştinţelor şi abilităţilor şi să raţionalizeze procesul instruirii.

Caracteristicile strategiilor de predare-învăţare:

au, într-o anumită măsură, caracter normativ, dar nu au rigiditatea unei reguli sau a unui algoritm de desfăşurare. Dimpotrivă, ele constituie componenta dinamică şi deschisă a situaţiilor de instruire, caracterizată de o mare flexibilitate şi elasticitate internă;

demersul didactic general conturat prin strategiile educaţionale nu este determinat riguros; el poate fi „ajustat” şi adaptat la evenimentele instruirii şi la condiţiile de predare existente; imaginarea, proiectarea şi aplicarea strategiilor de instruire reprezintă acţiuni care este recomandabil să se caracterizeze mai mult prin tentative decât prin certitudini, prin spirit de creaţie didactică şi nu de execuţie mecanică; departe de a fi o simplă tehnică de lucru, strategiile didactice poartă, în bună măsură, amprenta stilului didactic, a creativităţii didactice şi a personalităţii institutorului.

funcţia strategiilor de predare-învăţare este de a structura şi modela înlănţuirea situaţiilor de învăţare în care sunt puşi elevii şi de a declanşa la aceştia mecanismele psihologice ale învăţării;

elementele componente ale strategiilor de predare-învăţare alcătuiesc un sistem; între ele se stabilesc conexiuni, interrelaţii şi chiar interdependenţe. O strategie didactică se poate descompune într-o suită de operaţii, etape, reguli de desfăşurare, reguli de decizie, corespunzătoare diferitelor secvenţe ale predării-învăţării, dar se impune precizarea că fiecare decizie asigură trecerea la secvenţa următoare prin valorificarea informaţiilor dobândite în etapa anterioară;

strategiile didactice nu se identifică cu sistemul metodologic pentru care s-a optat şi nici cu metoda

didactică de bază. Metodele didactice sunt elemente constitutive ale strategiei didactice, au caracter operaţional, însă utilizarea exclusivă a metodei nu este suficientă, pentru atingerea obiectivelor fiind nevoie de o întreagă strategie. În timp ce utilizarea metodei reprezintă o acţiune care vizează învăţarea în termenii unor performanţe imediate, la nivelul unei activităţi de predare-învăţare-evaluare, strategia didactică vizează procesul instruirii în ansamblul său, nu o singură secvenţă de instruire;

strategiile didactice nu se asimilează cu lecţia întrucât ele pot fi şi trebuie să fie valorificate nu doar în cadrul lecţiilor şi al activităţilor didactice desfăşurate în clasă, ci în cadrul tuturor tipurilor de activităţi desfăşurate de binomul institutor-elev;

strategiile didactice au caracter probabilistic, ceea ce înseamnă că o anumită strategie didactică, chiar dacă este fundamentată ştiinţific şi adecvată resurselor psihologice ale clasei, nu poate garanta reuş ita procesului de instruire întrucât există un număr mare de variabile şi subrariabile care intervin în acest proces.

Criterii de stabilire a strategiilor didactice:

concepţia pedagogică şi didactică generală a perioadei respective, principalele orientări din didactica generală şi din didactica specialităţii, precum şi concepţia personală a cadrului didactic, rezultat al experienţei didactice proprii;

sistemul principiilor didactice generale şi sistemul principiilor didactice specifice disciplinei de studiu, care, referindu-se la problematica învăţării, orientează şi dirijează instruirea, stând la baza analizei, proiectării, desfăşurării şi evaluării lor ştiinţifice;

obiectivele generale ale disciplinei de studiu, obiectivele instructiv-educative ale temei/capitolului, obiectivul fundamental şi obiectivele operaţionale ale activităţii didactice, care trebuie să se coreleze şi să se armonizeze cu strategiile didactice utilizate. Pentru atingerea diferitelor tipuri de obiective (cognitive,

psihomotorii şi afectiv-motivaţionale) se concep strategii diferite (acestea se centrează pe obiectivele operaţionale, se adaptează tipului acestora, dar se diferenţiază foarte mult chiar şi în cadrul aceluiaşi tip de obiective, funcţie de finalitatea concretă urmărită);

natura şi specificul conţinutului ştiinţific care face obiectul activităţii instructiv-educative: unul şi acelaşi i conţinut poate fi predat şi asimilat în moduri diferite în funcţie de rolul pe care îl deţin cei doi componenţi ai binomului educaţional. Dacă elevul este cel care deţine rolul principal în învăţare, atunci noul va fi însuşit prin observare directă, experimentări, descoperiri, exerciţii intelectuale şi practice, activităţi independente etc, iar dacă institutorul deţine rolul principal în învăţare, el va transmite elevilor noile cunoştinţe prin enunţare, expunere, deducere, explicaţii, demonstraţii, modelări etc.

clasa de elevi participanţi la activitatea instructiv-educativă, cu particularităţile sale:

mărimea colectivului de elevi;

gradul de omogenitate sau neomogenitate al colectivului;

nivelul mediu de pregătire al clasei, în general, dar şi la disciplina respectivă;

particularităţile psihologice de vârstă şi individuale ale elevilor;

nivelul de dezvoltare intelectuală, capacitatea de învăţare a elevilor şi mecanismele adoptate de aceştia;

nivelul motivaţional al elevilor pentru activitatea de învăţare la disciplina respectivă;

sistemul de interese şi aspiraţii al elevilor;

aptitudinile pe care elevii le au pentru obiectul de studiu respectiv;

experienţa de învăţare pe care o deţin elevii, tipul de învăţare adecvat situaţiilor de instruire şi particularităţilor elevilor, legitaţiile, teoriile şi condiţiile psihologice şi pedagogice ale învăţării;

natura (exerciţii, sarcini de lucru, activităţi practice etc) şi formele probelor de evaluare (de tip sumativ,

formativ sau alternante);

dotarea didactico-materială a şcolii, caracteristicile spaţiului şcolar şi ale mediului de instruire, resursele didactice ale şcolii (computere, aparatură audio-video, ustensile şi aparatură de laborator, filme, diapozitive, planşe, monstre etc) şi resursele care pot fi confecţionate şi/sau puse la dispoziţia elevilor de cadrul didactic;

timpul şcolar disponibil pentru realizarea activităţii didactice respective – reprezintă o variabilă care influenţează în mare măsură alegerea strategiilor didactice;

personalitatea şi competenţa ştiinţifică, psihopedagogică şi metodică a cadrului didactic, stilul de activitate didactică, ingeniozitatea şi creativitatea sa…

Cerinţe psihopedagogice şi metodice ale strategiilor de predare-învăţare eficiente:

alegerea strategiilor de predare-învăţare trebuie să se realizeze în mod ştiinţific, respectiv să aibă la bază argumente referitoare la adecvarea lor la situaţia de instruire, la eficienţa lor în condiţiile respective şi nu simpla improvizaţie sau intuiţie a cadrului didactic;

funcţia strategiilor didactice fiind aceea de a structura şi modela situaţiile de învăţare în care elevii să fie implicaţi cât mai activ, cu cât numărul sarcinilor de învăţare comunicate elevilor este mai mare şi intervenţiile şi i/sau punctele de sprijin ale cadrului didactic sunt mai reduse ca număr şi conţinut, cu atât strategiile didactice sunt mai eficiente;

Întrucât în procesul instructiv-educativ se urmăreşte asigurarea progresului intelectual al elevilor, este necesară o armonizare a strategiilor de instruire cu nivelul de dezvoltare intelectuală a elevilor, dar şi o impulsionare a evoluţiei acestora spre stadiul superior de dezvoltare intelectuală;

este necesară o armonizare a strategiilor didactice cu motivaţia pe care o au elevii pentru studiul disciplinei şi al temei respective, dar şi o stimulare a acestei motivaţii. Ideal este ca motivarea elevilor să preceadă utilizarea unei

strategii didactice şi în acelaşi timp să decurgă din aplicarea acesteia.

Taxonomia strategiilor de predare-învăţare

Criterii de clasificare a strategiilor didactice:

După gradul de generalitate:

generale (comune mai multor discipline de studiu);

particulare (specifice unei discipline de studiu).

După caracterul lor:

de rutină (bazate pe automatisme rigide);

bazate pe sisteme de deprinderi, pe moduri generale de abordare a predării pentru categorii de probleme;

novatoare, creative (elaborate chiar de către cei care predau).

După natura obiectivelor pe care sunt centrate:

cognitive;

acţionale;

afectiv – atitudinale.

După evoluţia gândirii elevilor:

Inductive; deductive; analogice; transductive;

mixte.

După gradul de dirijare a învăţării există mai multe posibilităţi de clasificare:

algoritmice (de învăţare riguros dirijată);

semialgoritmice (de învăţare semiindependentă);

nealgoritmice (de învăţare preponderent independentă);

prescrise (de dirijare riguroasă a învăţării): imitative; explicativreproductive (expozitive); explicativ-intuitive (demonstrative); algoritmice; programate;

neprescrise/participative (de activizare a elevilor): euristice (explicativ-investigative, investigativ-explicative, de explorare observativă, de explorare experimentală, de descoperire, bazate pe conversaţia euristică, problematizante, bazate pe cercetarea în echipă); creative (bazate pe originalitatea elevilor);

mixte: algoritmico-euristice; euristico-algoritmice.

Elemente componente ale strategiilor didactice

Conceptul de strategie didactică presupune două

aspecte foarte importante:

În primul rând ne referim la modalitatea de combinare şi corelare a metodelor, procedeelor, mijloacelor şi formelor de organizare a activităţii didactice în aşa fel încât activităţile de predare, învăţare şi evaluare să devină cât mai eficiente;

În al doilea rând, este de dorit ca învăţarea să presupună implicarea deplină a elevilor – intelectuală, motrică şi afectiv-volitivă, să aibă la bază (dacă este posibil) o activitate experimentală, să se realizeze prin conexiuni interdisciplinare, pe un fond euristic şi problematizant. Principalele elemente constitutive ale unei strategii didactice sunt:

sistemul formelor de organizare şi desfăşurare a activităţii de predareânvăţare;

sistemul metodologic, respectiv sistemul metodelor şi al procedeelor didactice;

sistemul mijloacelor de învăţământ;

modul de abordare a predării şi a învăţării, respectiv tipurile de învăţare şi mecanismele de asimilare a cunoştinţelor şi abilităţilor de către elevi.

Elementele componente ale unei strategii didactice acţionează ca un sistem: între ele se stabilesc legături reciproce şi chiar intercondiţionări, ceea ce face ca raportul dintre ele să fie dinamic şi flexibil. La rândul ei, fiecare componentă a strategiei didactice reprezintă un sistem alcătuit din elemente care se îmbin a şi se sprijin a reciproc.

Stiluri de predare

Funcţiile de predare se realizează şi se exprimă prin:

comportamente de predare specifice;

stiluri de predare. Comportamentele pedagogice:

cunosc o mare varietate: de organizare, de impunere, de dezvoltare, de personalizare, de interpretare, de feed-back pozitiv şi negativ, de concretizare, de afectivitate pozitivă şi negativă etc.

se constituie în structuri comportamentale sau moduri de comportament. Cei mai mulţi institutori par să

alb a moduri proprii, specifice, de a preda. Atunci când un anumit mod de a preda se aplică de preferinţă, tinde să revină cu regularitate, să capete o anumită stabilitate şi durabilitate; el poate constitui un stil de predare sau activitate didactică.

Stilul de activitate didactică:

desemnează felul în care institutorul organizează şi conduce procesul de învăţământ, presupunând anumite abilităţi, îndemânări sau priceperi din partea acestuia;

are un caracter personal, fiind oarecum unic pentru fiecare institutor. El reflectă concepţia şi atitudinile pedagogice ale acestuia, competenţa şi capacitatea lui profesională;

diferitele stiluri se pot constitui în funcţie de câteva dominante sau aspecte constante care pot să caracterizeze conduita institutorilor, ca de exemplu:

deschiderea spre inovaţ le înclinaţie spre rutină;

centrare spre angajarea elevului – substituirea învăţării cu predarea;

centrare pe conţinut – preocupare pentru dezvoltarea elevului;

apropiat – distant;

permisiv – autoritar;

nivel înalt de exigenţe – exigenţe scăzute;

prescripţie – independenţă etc.

din perspectiva creativităţii se identifică:

stilul creativ (există unii institutori care dovedesc mai multă flexibilitate decât alţii în comportamentul lor didactic: aceştia sunt receptivi la ideile şi experienţele noi; sunt ataşaţi comportamentului explorativ; manifestă îndrăzneală, mai multă independenţă în gândire şi acţiunea didactică; au capacitate de a-şi asuma riscuri; ei sunt dispuşi să încerce noi practici, noi procedee, idei etc.);

stilul rutinier (sunt şi institutori care manifestă o supleţe redusă, sunt rigizi, dogmatici, oarecum refractari la schimbare, la inovaţie; sunt înclinaţi spre convenţional, spre conservatorism; aceştia nu sunt dispuşi să accepte

decât lucrurile care converg cu optica lor iniţială: tratează, de obicei, cu refuz solicitări ce presupun înnoire).

Prin prisma centrării pe conţinut – pe dezvoltarea personalităţii sunt institutori ataşaţi materiei sau subiectelor predate, sau sunt institutori ataşaţi dezvoltării personalităţii elevilor.

Un bun institutor este acela care este capabil de o mare varietate de stiluri didactice, având astfel posibilitatea să-şi adapteze munca sa diferitelor circumstanţe, să confere predării flexibilitate şi mai multă eficienţă.

4. SPECIFICUL PREDĂRII ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR

Particularităţile de vârstă şi cele individuale ale elevilor impun un anumit specific predării: în clasele primare, copilul îşi formează deprinderi de citire şi scriere corectă, face cunoştinţă cu primele noţiuni matematice, începe studiul mediului înconjurător, al geografiei şi istoriei.

Învăţarea citirii şi scrierii Caracteristici:

este prima activitate din procesul alfabetizării care începe odată cu şcolarizarea;

constituie o condiţie de bază a întregii munci instructiv-educative din şcoală (cunoaşterea lumii înconjurătoare nu se face numai prin observarea directă, ci şi indirect, din cărţi);

reprezintă pentru începători o activitate complexă şi necesită folosirea unei metode specifice de predare (de modul cum învăţătorul predă citit-scrisul depinde în cea mai mare măsură progresul ulterior al copiilor în studiul limbii române şi al celorlalte obiecte de studiu din clasele I-IV);

Caracteristicile procesului de învăţare a citit-scrisului:

trebuie să se pornească de la particularităţile materialului predat, dar tot atât de important este să se ţină seama de particularităţile psihologice ale copiilor;

În prima etapă, când gândirea micilor şcolari îşi mai

păstrează caracterul intuitiv, iar activitatea lor de cunoaştere este orientată spre perceperea aspectelor materiale şi a formării unor reprezentări de limbă, este nevoie să se recurgă chiar la obiecte, ilustraţii, tablouri, care servesc dezvăluirii conţinutului noţional al cunoştinţelor, caracteristicilor esenţiale ale noţiunilor;

În etapa următoare, materialul intuitiv de bază îl constituie cuvintele, faptele de limbă, organizate în propoziţii, fraze, texte închegate;

trebuie să dea posibilitatea elevilor să-şi însuşească uşor, dar corect, pronunţarea sunetelor în variate combinaţii de silabe, în cuvinte, să recunoască literele în scris şi apoi să transforme literele din complexul de silabe şi cuvinte iarăşi i în sunete;

Utilizarea metodei fonetice, analitico-sintetică:

Îl pune pe copil în situaţia de a opera cu propoziţii de la care începe analiza fonetică până se ajunge la sunetul a cărui predare se urmăreşte;

pentru a dezvolta gândirea copiilor în sensul solicitat de logică, este necesar ca învăţătorul să formuleze şi să ceară elevilor formularea de propoziţii care să prezinte o structură logică.

Însuşirea scrierii:

este un proces complex, mai dificil decât cel al citirii;

Înainte de a ajunge la literă sau la cuvânt, copilul străbate o fază de lucru având ca obiectiv deprinderea copilului cu tehnica trasării unor grupe de elemente grafice (cârlige, zale, bastonate, ovale etc.) necesare scrierii literei. În predarea acestor elemente grafice şi mai apoi a literelor învăţătorul trebuie să pună accentul pe iniţierea elevului în tainele procesului de scriere. Învăţătorul va urmări permanent poziţia corpului elevilor, va îndruma şi urmări respectarea regulilor tehnice, igienice şi grafice privitoare la forma, înclinarea, grosimea literelor;

după familiarizarea elevilor cu elementele grafice se trece la învăţarea scrierii literelor, a cuvintelor şi propoziţiilor.

Metode folosite:

cei trei factori ai procesului predării limbii (lingvistic, psihologic şi pedagogic) sunt hotărâtori în ceea ce priveşte alegerea metodelor şi procedeelor de predare;

elevii din ciclul primar, cu precădere cei din clasele I-II, nu dispun de cunoştinţele gramaticale necesare explicării şi scrierii cuvintelor şi de aceea se foloseşte foarte mult metoda exerciţiului, care se bazează pe formarea de automatisme. Eficienţa metodei depinde de calitatea exerciţiilor propuse, de adaptarea lor la posibilităţile de înţelegere specifice vârstei.

— Predarea noţiunilor matematice

Valorificarea diverselor surse intuitive:

În procesul de predare a noţiunilor matematice trebuie valorificate: experienţa empirică a copiilor, matematizarea realităţii înconjurătoare, operaţii cu mulţimi concrete de obiecte, limbajul grafic;

Folosirea jocului:

În clasa întâi institutorul foloseşte jocul didactic la orele de matematică deoarece noţiunile de număr şi de operaţii cu numere sunt abstracte;

oferă numeroase avantaje pedagogice, dintre care: constituie o admirabilă modalitate de a-i determina pe copii să participe activi la lecţie; antrenează la lecţie atât copiii timizi cât şi pe cei slabi; dezvoltă spiritul de cooperare; dezvoltă la elevi iscusinţa, spiritul de observaţie, ingeniozitatea, inventivitatea; constituie o tehnică atractivă de exploatare a realităţii.

Procesul evolutiv de învăţare a matematicii:

modelul de învăţare a matematicii din clasa întâi rămâne unul cu precădere intuitiv, în care relaţiile matematice nu sunt disociate de relaţiile dintre reprezentările lucrurilor; începând din clasa a doua se reduce intuitivul, se simplifică şi către sfârşit chiar se elimină. Începând din clasa a doua, se lărgeşte repertoriul adunării şi scăderii;

În clasa a treia pătrund în fluxul operaţiilor matematice înmulţirea şi împărţirea. Mersul înainte, spre o

altă operaţie, presupune reconsiderarea operaţiilor deja învăţate;

În predarea operaţiilor de înmulţire şi împărţire se va acţiona astfel încât să se creeze o influenţă retroactivă favorabilă a noilor cunoştinţe (înmulţirea) asupra vechilor cunoştinţe (adunarea).

temele care îi introduc pe elevi în învăţarea noţiunii de fracţie ca mod de redare a relaţiei parte-întreg, ca şi problemele ce implică metoda mersului invers, oferă foarte bune ocazii de educare a gândirii matematice;

Ilustrările, explicaţiile şi generalizările care se aduc în procesul predării pot să se constituie ca metode susceptibile să-i conducă pe elevi la surprinderea esenţei matematice.

— Predarea geografiei Caracteristici:

În clasa a patra elevul se află la primul său contact cu geografia;

deoarece structura personalităţii elevului la această vârstă e cantonată încă în etapa operaţiilor concrete, trebuie ca în predare învăţătorul să apeleze la strategii adecvate pentru accesibilizarea conţinutului noii discipline.

Metode şi procedee instructiv-educative specifice:

expunerea sistematică;

observaţia geografică;

excursia geografică;

lectura geografică;

metoda descrierii şi a problematizării;

modelul şi modelarea etc.

Predarea istoriei Caracteristici:

Istoria, ca disciplină nouă de învăţământ la clasa a patra îi introduce pe elevi într-un univers inedit, cel al manifestărilor de viaţă ale colectivităţilor umane;

pentru a realiza o învăţare cât mai autentică a istoriei, elevii nu trebuie doar să memoreze realitatea finită despre eveniment, ci să se angajeze într-o activitate de redescoperire;

În predarea istoriei, învăţătorul trebuie să ţin a

seama de capacitatea de muncă intelectuală a elevilor cu care lucrează şi de conţinutul lecţiei. În decursul lecţiei de istorie se întâlneşte adesea îmbinarea metodică şi asocierea tehnicii instrumentale.

Metode şi procedee instructiv-educative specifice:

prin acţiuni de explorare, perceperea exponatelor din muzee, citirea şi interpretarea textelor şi inscripţiilor elevul va trece de la perceperea obiectului la actul de reprezentare, imaginare şi trăire a scenariului de viaţă probabil ascuns în spatele mărturiei despre el. Aceasta va feri pe micii şcolari de achiziţionarea complexului de temere de istorie care se poate instala în cazul memorării faptelor, fără trezirea unor puternice emoţii, care să ducă la formarea de sentimente mai târziu.

Activitatea şcolarului mic poate fi susţinută nu numai de o motivaţie externă, dar şi de o motivaţie internă, care activează procesul de asimilare a cunoştinţelor într-un mod continuu. Ea se naşte atunci când învăţătorul asigură în procesul predării stimularea şi menţinerea într-o permanentă stare activă a vioiciunii şi curiozităţii copilului.

5. MODELE DE DETERMINRE A EFICACITĂŢII ŞI EFICIENŢEI PREDĂRII ŞI A COMPORTAMENTULUI DIDACTIC AL ÎNVĂŢĂTORULUI

Motivaţia necesităţii îmbunătăţirii pregătirii învăţătorului / institutorului / profesorului:

Învăţătorul exercită o profesie de cea mai mare importanţă pentru societate: ţine sub control şi sub o îndrumare responsabilă copii cu vârsta cuprinsă între 6 şi 11 ani;

Învăţătorul este pârghia promotoare în formarea personalităţii elevului prin tot ceea ce întreprinde în activitatea curriculară.

Caracteristicile unui model modern şi eficace al formării şi perfecţionării continue:

se pune accentul pe o pregătire pe termen lung, care să devină un suport sigur de susţinere a unei puternice motivaţii profesionale a învăţătorilor şi a unui îndelungat efort de creativitate didactică ce se cere din partea lor;

se pune accent pe însuşirea unei înalte competenţe profesionalpedagogice, pe modelarea comportamentelor didactice necesare exercitării tuturor funcţiilor cerute de organizarea şi conducerea procesului de învăţământ.

Caracterul polivalent al calităţilor şi funcţiilor învăţătorului:

calităţi personale, esenţiale ale personalităţii învăţătorului se numără: dragostea părintească şi respectul pentru drepturile copilului, atitudine creativă în predare, calm, răbdare, perseverenţă în acţiunile întreprinse, ton cald, apropiat de sufletul copilului îmbinat cu exigenţă măsurată faţă de copii, relaţii de dialog, cooperare şi parteneriat cu elevii săi şi cu colegii săi;

competenţa profesională: temeinica pregătire teoretică a învăţătorilor este apreciată ca fiind fundamentală pentru exercitarea competentă a profesiei de învăţător. Explicaţia e simplă: nu poţi fi un bun învăţător dacă tu însuţi nu eşti bine format, educat, dacă nu stăpâneşti cu competenţă obiectele de studiu. Pregătirea de specialitate este însă permanent ameninţată de intervenţia uitării. De aceea, operaţiile de actualizare şi asimilare a noului sunt de o importanţă majoră, fiind necesară o documentare permanentă a învăţătorilor;

calităţile personale şi competenţa profesională asociate într-o formă unitară şi firească, constituie o cerinţă de căpătâi ce trebuie îndeplinită de învăţători. Din acest motiv, apropierea pregătirii teoretice de o foarte bună pregătire practică capătă o importanţă din ce în ce mai mare.

Priorităţile acţiunii educaţionale:

modernizarea perpetuă a procesului instructiv-educativ impune ca metodele aplicate în procesul predării să fie cât mai riguros selectate, într-o formă accesibilă, novatoare. Prin diversificarea metodelor, învăţătorul va urmări înlăturarea plictisului, rutinei, deschizând în sufletul elevului dorinţa de învăţare într-un mod creativ şi eficient;

lecţiile desfăşurate pe baza metodelor interactive duc

la eficientizarea procesului predării într-un concept facil, atractiv;

dezvoltarea maximală a capacităţilor fiecărui elev;

asigurarea şanselor egale de acces şi de parcurgere, de afirmare a fiecărei personalităţi şi a grupului şcolar constituie piatra de încercare a competenţei şi dăruirii învăţătorului. Acesta trebuie să-şi afirme mai pregnant rolul de consultant, organizator şi animator;

este necesar ca învăţătorul să dispună de capacitatea de a consilia elevii, capacitate ce presupune sesizarea şi rezolvarea de probleme foarte diverse şi complicate;

Învăţătorul trebuie să aplice creator la specificul situaţiei de predare, principalele metode şi tehnici de activitate intelectuală. Metodele, procedeele şi instrumentele vor fi adecvate situaţiilor concrete, pentru asigurarea succesului şcolar;

Învăţătorul va aplica probe psihologice, va completa fişe de caracterizare, fişe psihopedagogice, chestionare de interese în scopul identificării aptitudinilor elevilor şi a dezvoltării acestora;

Învăţătorul va aplica principiile, metodele şi procedeele educaţiei moral-civice, estetice, democratice în procesul formării la elevi a bazelor conştiinţei şi conduitei;

Învăţătorului trebuie să alb a capacitatea şi abilitatea de a fi un bun formator şi conducător al colectivului de copii;

Învăţătorul, în toate împrejurările, trebuie să demonstreze un comportament impecabil, astfel încât să poată fi preluat ca model, ca exemplu benefic formării copiilor. Aceasta pentru că trebuie să ai tu, ca educator, calităţile pe care le ceri celorlalţi;

Învăţătorul trebuie să organizeze şi să desfăşoare activităţi concrete pentru educarea relaţii iilor interpersonale: cooperare, comunicare, competiţie, conflict, acomodare pentru formarea unor deprinderi şi obişnuinţe de conduită civilizată;

Învăţătorul trebuie să fie conştient de necesitatea autodepăşirii. Conştientizarea neajunsurilor în planul

eficienţei predării îl va determina pe oricare învăţător responsabil să-şi organizeze eforturile în sfera autoperfecţionării.

Anghelin Ioana, institutor Bundiş Eleonora, institutor Lădariu Diana, institutor Mehelean Carmen, institutor Toader Marieta, institutor Şcoala Generală Nr. 5 Arad

Bibliografie:

1. Bontaş, I., Pedagogia, Editura All, Bucureşti, 1994.

2. Cerghit, I. (coord.), Didactica-manual pentru clasa a X-a, şcoli normale, EDP, Bucureşti, 1993.

3. Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie şcolară, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

4. Cucoş, C., Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

5. Davitz, J.R., Ball, S., Psihologia procesului educaţional, EDP, Bucureşti, 1987.

6. Herlo D., Metodologia educaţională, Editura UAV Arad, 2002.

7. Ilica, A., Comunicare şi lectură, Editura Universităţii „Aurel Vlaicu" Arad, 2005.

8. Ionescu, M., Radu, I., Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.

9. Jinga, I., Istrate, E., Manual de pedagogie, Editura All, Bucureşti, 1998.

10. Nicola, I., Pedagogie, EDP, Bucureşti, 1994.

11. Stanciu, M., Didactica postmodernă, Editura Universităţii, Suceava, 2004.

IX. METODOLOGIA ŞI TEHNOLOGIA INSTRUIRII

6. Delimitări conceptuale: metodologie, tehnologie, strategie, metodă, procedeu, mijloc. Analiza interdependenţelor. Rolul integrator al strategiilor didactice

7. Sistemul metodelor de instruire. Clasificarea şi caracteristicile principalelor grupe de metode. Specificul metodelor de instruire pentru învăţământul primar

8. Descrierea metodelor de instruire. Fundamente şi posibilităţi de aplicare eficientă, activizatoare, creativă. Instruirea asistată de calculator – direcţie strategică în perfecţionarea metodologiei şi tehnologiei instruirii

9. Mijloace didactice şi suporturi tehnice de instruire: rol, funcţii, valenţe formative

10. Instruirea asistată de calculator – direcţie strategică în perfecţionarea metodologiei şi tehnologiei instruirii

1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE: METODOLOGIE, TEHNOLOGIE, STRATEGIE, METODĂ, PROCEDEU, MIJLOC. ANALIZA INTERDEPENDENŢELOR. ROLUL INTEGRATOR AL STRATEGIILOR DIDACTICE

Dacă curriculumul actual are ca scop realizarea de obiective axate pe formarea şi dezvoltarea elevilor, atunci mijloacele instruirii nu se vor mai centra pe însuşirea de cunoştinţe în sine, ci pe exersarea de experienţe, situaţii, acţiuni corespunzătoare acestor obiective.

Pe legătura care se creează între obiective, conţinuturi şi rezultate finale se regăseşte metodologia de instruire şi educare, sistem de operare concretă, care face apel la anumite metode şi procedee, mijloace de învăţământ, forme de organizare a activităţilor, moduri de relaţionare cadru didactic – elev, moduri manageriale de conducere a acţiunilor.

— Metodologia procesului de învăţământ:

reprezintă teoria care vizează definirea, clasificarea şi valorificarea metodelor didactice în vederea optimizării permanente a activităţii de predare-învăţare-evaluare (S. Cristea).

presupune raportarea la activitatea pedagogică de formare-dezvoltare permanentă a personalităţii aflată în strânsă interdependenţă cu toate elementele componente ale procesului de învăţământ, privite ca ansamblu structural în deplina lui unitate (I. Cerghit).

Continuu supusă perfecţionării, metodologia instruirii are în vedere următoarele tendinţe:

adaptarea la cerinţele centrării instruirii pe elev, pe activizarea şi pe diferenţierea, personalizarea formării sale;

orientarea priorităţilor metodologice către realizarea obiectivelor de natură formativă, prin utilizarea

conţinuturilor, pentru câştigarea experienţelor învăţate, a capacităţilor, a abilităţilor cerute;

orientarea participării elevilor în învăţare, prin combinarea formelor de învăţare, a tipurilor de strategii, a procedeelor de aplicare a metodelor, prin integrarea metodică a mijloacelor de învăţământ, prin alternarea formelor de organizare a instruirii, a varierii stilurilor didactice;

transformarea treptată a metodologiei instruirii dirijate într-o metodologie a autoinstruirii.

Un alt concept în teoria instruirii este cel de tehnologie a educaţiei/instruirii. El s-a impus în ultimele decenii, pentru a sublinia ideea că orice proces, acţiune pedagogică, implică o anumită modalitate relativ exactă de rezolvare, după o anumită organizare-programare, acceptată drept concepţie pedagogică.

— Tehnologia instruirii

Indică ansamblul metodelor, mijloacelor de cunoaştere ştiinţifică prin învăţare, a modurilor de aplicare a datelor ştiinţifice la situaţii concrete, de combinare a metodelor şi procedeelor într-o concepţie unitară de rezolvare a obiectivelor, arată ce sunt, ce roluri au, cum sunt determinate, ce specific au, cum corelează, cum se aplică, cum se combină, cum se perfecţionează (E. Joiţa);

este una dintre cele mai abordate problematici ale teoriei şi practicii instruirii deoarece defineşte căile de obţinere a cunoaşterii, de predare, de învăţare, de evaluare;

Metoda:

Din punct de vedere etimologic:

abordarea etimologică a cuvântului ne arată că metoda îşi păstrează semnificaţia originală, dedusă din grecescul methodos: odos = cale, drum; metha = către, spre; methodos = cercetare, căutare, urmărire. Astfel, metoda s-ar putea defini: drumul sau calea de urmat în activitatea comună desfăşurată de educator şi educaţi, pentru împlinirea obiectivelor învăţământului şi spre formarea acestora;

În didactica tradiţională:

modul optimal de organizare al acţiunii de instruire, în măsură să îmbine intim eforturile profesorului şi ale elevilor;

este un plan de acţiune, o succesiune de operaţii realizate în vederea atingerii unui scop, un instrument de lucru în activitatea de cunoaştere, de formare şi dezvoltare a abilităţilor;

În didactica modernă:

este înţeleasă ca fiind un mod de a proceda pentru a pune elevul într-o situaţie de învăţare – mai mult sau mai puţin dirijată – care să se apropie cu una de cercetare ştiinţifică, de urmărire şi descoperire a adevărului şi de legare a lui de aspectele practice, aplicative ale realităţii.

Privită sub raport funcţional şi structural:

poate fi considerată drept un model sau un ansamblu organizat al procedeelor sau modurilor de realizare practică a operaţiilor care stau la baza acţiunilor întreprinse în comun de profesor şi elevi şi care conduc în mod planificat şi eficient la realizarea obiectivelor propuse.

— Procedeele didactice

Caracteristici:

arată modul de aplicare a metodelor pe secvenţe, operaţii, situaţii concrete;

ele detaliază metoda, o particularizează, arată un mod de valorificare al ei şi arată o tehnică limitată de acţiune;

Relaţia metodă-procedeu didactic:

eficienţa practică a metodei este dată de alegerea, calitatea, unitatea, combinarea, adecvarea, ordonarea şi reordonarea procedeelor pe operaţiile predării, învăţării, evaluării. Astfel ele sunt considerate drept tehnici mai limitate de acţiune, de rezolvare directă a unor operaţii, situaţii concrete (E. Joiţa);

procedeele sunt subordonate finalităţilor de urmărit prin intermediul metodei date, iar în cadrul ei, fiecare procedeu îşi păstrează semnificaţia atât timp cât situaţia o cere. Fiecare procedeu eficient sporeşte valoarea metodei

în care se integrează, dar la fel poate să-i aducă prejudicii dacă este lipsit de eficienţă;

relaţia metodă-procedeu este foarte dinamică, ceea ce determină trecerea cu uşurinţă a unui termen în celălalt. De exemplu, dacă explicaţia unui profesor asupra unui fenomen a dominat tot cursul lecţiei, iar realizarea experimentală a fenomenului respectiv de către elevi a intervenit doar ca o secvenţă (ca un simplu procedeu), într-o altă lecţie lucrurile se pot inversa: experimentul efectuat de elevi să ocupe locul preponderent, iar explicaţia profesorului să intervină doar în anumite momente;

diferenţa care trebuie făcută între metoda didactică, pe de o parte, şi procedeul didactic pe de altă parte, constă în faptul că metoda de învăţământ reprezintă o entitate mai cuprinzătoare, pe când procedeul este fie doar o parte integrantă a metodei, fie un element de sprijin, fie un mod concret de valorificare a metodei (D. Herlo).

Mijloacele de învăţământ Caracteristici:

reprezintă instrumentele naturale, artificiale, tehnice (auditive, vizuale, audio-vizuale), informaţionale, cu caracter auxiliar în raport cu metodele şi procedeele didactice;

sunt instrumente sau complexe instrumentale menite să faciliteze transmiterea unor cunoştinţe, formarea unor priceperi, deprinderi, evaluarea unor achiziţii, valorizarea unor aplicaţii practice în cadrul procesului didactic.

Rolul mijloacelor de învăţământ:

facilitează limitarea verbalismului, punerea în contact a elevilor cu obiecte şi fenomene mai greu accesibile perceperii directe;

au şi importante virtuţi formative pentru înţelegerea, aplicarea, interpretarea aspectelor realităţii, pentru sensibilizarea la probleme, întărirea motivaţ iei şi interesului, chiar educaţia estetică. (C. Cucoş) Tehnicile de eficientizare a activităţii de predare-învăţare-evaluare, respectiv metodele, procedeele şi mijloacele didactice, formează structura metodologiei procesului de învăţământ.

Strategia didactică Caracteristici:

se raportează la abordarea situaţională a procesului de învăţământ, pornind de la studiile psihologice asupra obiectivelor şi rezultatelor învăţării (între acestea sunt cuprinse şi strategiile cognitive ca deprinderi, capacităţi care guvernează comportamentul de învăţare, de utilizare a modelului găsit în rezolvarea situaţiilor asemănătoare sau situaţii problematice);

strategia face parte din metodologia, arta profesorului de a conduce, rezolva situaţii de instruire (E. Joiţa). El foloseşte în sistem elementele procesului de predare-învăţare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor într-o anumită manieră, opţiune procedurală, mod combinativ, stil de coordonare, model de rezolvare tipică şi optimală. Este aşadar un fapt de management instrucţional;

Strategiile didactice fac parte din tehnologia didactică şi reprezintă ansambluri de procedee pentru conlucrarea profesor-elevi în realizarea predării-învăţării, în câmp specific de factori şi posibilităţi.

Tipuri de strategii:

expozitiv-euristice, realizate prin combinarea metodelor expozitive;

algoritmizate, realizate prin combinarea metodelor algoritmice;

evaluativ – stimulative, prin combinarea metodelor de verificare, notare şi apreciere (I. Nicola).

Componentele pe care se poate construi strategia didactică:

mediul de organizare a situaţiilor de învăţare: formal, semiformal, extraşcolar;

forma de organizare a educaţilor: individuală, pe grupe, frontală;

după gradul de explicitare a conţinuturilor: directe, sugerate, ascunse;

după dimensiunea conţinutului transmis: secvenţial, pe unităţi tematice, global;

după gradul de intervenţie a profesorului: permanent, episodic, combinat.

Pe lângă cele tradiţionale, strategiile moderne ating noi atribute:

rolul elevilor: exprim a puncte de vedere proprii, realizează schimb de idei cu ceilalţi, argumentează, caută înţelegerea, cooperează în rezolvarea problemelor;

rolul profesorului: facilitează şi moderează învăţarea, ajută elevii să înţeleagă şi să explice propriu, este partener în învăţare;

modul de realizare a învăţării: predominant prin formare de competenţe, învăţare prin cooperare;

evaluarea: măsurarea şi aprecierea competenţelor, accent pe elementele calitative, vizează procesul de învăţare la fiecare elev (C. Cucoş).

Strategia oferă criterii pentru construirea acţiunilor, situaţiilor de instruire prin:

alegerea orientării spre un anumit tip, formă, modalitate de predareânvăţare, de conducere a acestora;

alegerea ansamblului optim de metode, mijloace, forme de organizare, care vehiculează conţinuturile învăţării;

Indicarea condiţiilor, resurselor minime necesare în atingerea unui obiectiv sau a unui grup;

conceperea, proiectarea pe secvenţe a predării – învăţării – evaluării sau printr-o anume înlănţuire, ordonare a acestora;

găsirea soluţiei adecvate de definire, alegere, corelare a situaţiilor rezultate din raportarea la obiective, anterior precizat;

realizarea de combinaţii variate ale acestor elemente ale procesului instruirii, atât la nivel global, cât şi la nivelul unei situaţii concrete de predare, învăţare, pe un obiectiv operaţional;

Indicarea unui anumit mod de introducere a elevului în situaţia creată, de îndrumare a lui în rezolvarea sarcinii, până la finalizarea, evaluarea ei;

raportarea acestei combinaţii la alte condiţii determinate – nivel iniţial de pregătire al elevilor, timp acordat, moment de începere, loc între celelalte situaţii,

condiţii materiale;

formularea unei variante, soluţii cu caracter de decizie, după prelucrarea informaţiilor acumulate asupra componentelor necesare situaţiei, privind tipul, organizarea, desfăşurarea acesteia;

posibilitatea de detaliere a componentelor necesare situaţiei, privind tipul, organizarea, desfăşurarea acesteia;

posibilitatea de detaliere a componentelor sale în acţiuni, operaţii delimitate (procedee), care să sporească gradul de precizie, de control, de prevenire a abaterilor, de eficientizare;

posibilitatea profesorului de a dirija evoluţia situaţiei, de a sesiza factorii perturbatori şi a interveni, a găsi soluţii de adaptare sau de alegere a altei modalităţi ad-hoc, a antrena elevii după particularităţile lor, a-şi afirma creativitatea, stilul de predare, de conducere a acţiunii;

Indicarea modului adecvat de punere a elevului în contact cu obiectivele urmărite, cu conţinutul, cu sarcinile concrete, cu condiţiile de realizare, cu criteriile de evaluare, cu tipul de învăţare şi valorificare a experienţei anterioare;

formularea chiar de ipoteze de cercetare a optimizării instruirii, prin introducerea, experimentarea de noi combinaţii metodologice, organizatorice;

delimitarea gradului, formei, extinderii dirijării elevilor în antrenarea, rezolvarea, generalizarea rezultatelor, în implicarea lor în situaţiile specifice de învăţare;

sprijinirea profesorului în găsirea răspunsurilor la problemele pe care şi le pune în acţiunea de proiectare didactică, de definire şi combinare a situaţiilor de instruire-educare solicitate;

unificarea criteriilor, adaptarea lor în stabilirea strategiei de rezolvare a situaţiei: concepţia profesorului, obiectivele, conţinutul informaţional, tipul de experienţă a elevilor, normativitatea respectată, resursele didactico-materiale, timpul dat.

Din ceea ce s-a precizat mai sus, rezultă că strategia

didactică nu se rezumă la aplicarea unei metode, ci se impune nevoia de cuprindere şi a mijloacelor de învăţământ ca auxiliare ale metodelor, dar şi a formelor de organizare a activităţii elevilor (frontală, independentă, individuală sau pe grupuri omogene/eterogene) şi a activităţii generale (în clasă, în afara clasei, în afara şcolii) (E. Joiţa).

2. SISTEMUL METODELOR DE INSTRUIRE. CLASIFICAREA ŞI CARACTERISTICILE PRINCIPALELOR GRUPE DE METODE. SPECIFICUL METODELOR DE INSTRUIRE PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR

Există o mare diversitate de metode, modalităţi de rezolvare, de procedee, de tehnici utilizate de către profesor şi elevi. Cu cât sporeşte mai mult gradul de diversificare a metodelor, cu atât mai necesară este ordonarea şi ierarhizarea acestora, integrarea lor în sisteme unitare, determinate după criterii ştiinţ ince.

Criterii avute în vedere pentru întocmirea unei taxonomii a metodelor didactice:

criteriul istoric: tradiţionale şi moderne;

sfera aplicabilităţii: generale şi speciale;

modul de prezentare a informaţiilor: verbale şi concret-intuitive;

gradul de activizare al elevilor: pasive-expozitive şi participative;

rolul didactic dominant: de predare, de consolidare, de verificare;

strategia de învăţare: algoritmice şi euristice;

forma de organizare: de învăţare individuală, în grupuri sau de învăţare frontală;

tipurile de învăţare: prin receptare, prin descoperire, prin acţiune practică, prin creaţie.

Clasificarea metodelor. După I. Cerghit se disting patru mari categorii de metode:

a. Metode de comunicare şi dobândire a valorilor social-culturale (organizarea învăţării este centrată pe comunicare, ca model logocentric): „Metode de comunicare orală:

expozitive: naraţiunea, descrierea, explicaţia, demonstraţia teoretică, prelegerea, conferinţa, expunerea, discuţia, dezbaterea, informarea, micro-simpozionul, instructajul;

Interogative: conversaţia euristică, dialogul, consultaţia în grup, preseminarul, seminarul, masa-rotundă, brainstormingul (furtuna de idei), discuţia dirijată, colocviul, discuţia liberă;

de instruire prin problematizare: rezolvarea de situaţii problemă; Metode de comunicare scrisă: instruirea prin lectură, munca cu cartea, analize de text, reformarea, documentarea; Metode de comunicare oral-vizuală: instruirea prin filme sau televiziune, prin tehnici audio-video, DVD; Metode de comunicare interioară (bazate pe limbajul intern): reflecţia personală, experimentul mintal.

b. Metode de explorare sistematică a realităţii obiective:

Metode de explorare directă a realităţii, bazate pe contactul nemijlocit cu lumea obiectelor, fenomenelor, ca metode de descoperire: observarea sistematică independentă sau dirijată, observaţia în condiţii de experimentare, cercetarea documentelor istorice, studiul de caz, efectuarea de anchete, studii comparative, elaborarea de monografii, coparticipare la evenimente;

Metode de explorare indirectă a realităţii, bazate pe contactul cu substitute ale obiectelor şi fenomenelor reale: demonstraţia, modelarea;

c. Metode fundamentate pe acţiune (metode practice) utilizate în însuşirea de noi cunoştinţe şi deprinderi, dar şi în operaţionalizarea noţiunilor, aplicarea lor în practică:

Metode de acţiune efectivă, reală sau autentică: exerciţiul, lucrări practice, lucrări de atelier, activităţi creative, studiu de caz, elaborare de proiecte, participare la munca productivă sau social-culturală;

Metode de acţiune simulată sau fictivă: jocuri didactice, jocuri de simulare, învăţarea dramatizată, învăţare pe simulatoare;

d. Metode de raţionalizare a conţinuturilor şi operaţiilor de predareânvăţare, centrate pe performanţă,

pe eficienţă maximă:

metodele algoritmice;

Instruirea programată care depăşeşte prin complexitate şi suportul ei teoretic, cadrul strict al unei grupări sau al alteia dintre cele enunţate şi se constituie într-o metodă distinctă;

Instruirea asistată de calculator.

Această ordonare a metodelor didactice s-a realizat pentru a avea o viziune de ansamblu asupra acestora, care să excludă din practica pedagogică folosirea unilaterală, preferenţială a unui grup de metode în defavoarea altora, şi să susţină necesitatea aplicării unui registru cât mai larg, fundamentat pe ideea complementarităţii.

3. DESCRIEREA METODELOR DE INSTRUIRE. FUNDAMENTE ŞI POSIBILITĂŢI DE APLICARE EFICIENTĂ, ACTIVIZATOARE, CREATIVĂ

În activitatea didactică, metodele sunt alese şi utilizate în sistem, pe fondul strategiilor precizate, deoarece ele acţionează complementar în rezolvarea situaţiilor de instruire. Pentru a le putea combina şi folosi optim în practica pedagogică, este nevoie să le ştim caracteristicile de bază, procedeele care stau la baza lor.

Abordăm în continuare metodele şi procedeele lor după nivelul lor de utilizare în dinamica procesului instructiv-educativ şi în funcţie de gradul lor de utilizare în învăţământul preşcolar şi primar.

— Metode didactice în care predomină acţiunea de comunicarea. Metode didactice în care predomină acţiunea de comunicare orală expozitivă

Metoda expunerii:

asigură prezentarea orală a unei teme sau probleme într-o organizare logică, densă, clară, fluentă, sub forma naraţiunii, explicaţiei sau prelegerii;

optimizarea metodei solicită profesorului proiectarea unui oponent real sau virtual care stimulează ritmul şi dinamismul expunerii inclusiv prin introducerea unor procedee didactice bazate pe tehnici de dramatizare şi de identificare.

b. Metode didactice în care predomină acţiunea de comunicare orală interogativă

Metoda conversaţiei euristice:

valorifică maieutica lansată de Socrate, respectiv arta de a moşi spiritul;

dialogul proiectat de cadrul didactic la nivelul acestei metode poate fi dirijat prin secvenţe de întrebări-răspuns care solicită reproducerea cunoştinţelor predate-învăţate, dar şi prin întrebări-problemă care stimulează gândirea elevului la nivelul unor explicaţii, aplicaţii, analize-sinteze, interpretări, aprecieri critice;

eficientizarea acestei metode implică: limitarea drastică a întrebărilor care angajează mai mult memoria; crearea situaţiilor de învăţare care asigură transformarea întrebărilor în întrebări-problemă; respectarea potenţialului de reflecţie al fiecărui elev, în termenii stimulării raportului dintre acţiunea verbală externă şi acţiunea verbală internă.

Metoda dezbaterii:

valorifică procedeul întrebărilor în direcţia unui schimb organizat de informaţii semnificative pentru soluţionarea unor probleme, dezvoltarea unor capacităţi de stăpânire a materiei, de exprimare şi de creaţie în contextul unor aplicaţii sau analize de caz deschise perfecţionării; presupune un anumit nivel de cunoştinţe şi capacităţi, comun participanţilor, valorificabil sub conducerea unui cadru didactic;

structura metodei implică trei momente decisive: introducerea prin formularea întrebărilor sau a întrebărilor-problemă; intervenţia participanţilor; sintetizarea discuţiilor prin sistematizarea argumentelor, delimitarea aprecierilor, definitivarea concluziilor.

Metoda furtuna de idei (brainstorming) reprezintă o variantă a dezbaterii.

Constă în:

lansarea problemei în vederea activării tuturor membrilor grupului;

stimularea participanţilor în vederea emiterii cât mai

multor idei;

consemnarea tuturor ideilor emise de participanţii la activitate;

aprecierea critică finală, amânată strategic, presupune selecţionarea ideilor valide şi evidenţierea celor originale, valorificabile în plan pedagogic şi social;

sunt utilizate mijloace didactice cum ar fi: casetofon – pentru consemnarea ideilor emise de participanţi; metodele statistice – pentru selecţionarea ideilor principale, pentru validarea şi valorificarea lor finală.

Metoda problematizării:

urmăreşte realizarea activităţii de predare-învăţare-evaluare prin lansarea şi rezolvarea unor situaţii-problemă (situaţie contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a doua realităţi incompatibile între ele, pe de o parte experienţa trecută, iar pe de altă parte elementul de noutate şi de surpriză, necunoscutul, cu care este confruntat elevul – I. Cerghit);

Funcţionalitatea pedagogică a problematizării implică angajarea următoarelor structuri de organizare a acestei metode:

formularea problemei la nivelul unei situaţii-problemă, activitate proiectată şi realizată de cadrul didactic în termenii asumării unor obiective pedagogice specifice şi concrete;

sesizarea şi conştientizarea conflictului epistemic, activitate realizată de elevi sub îndrumarea cadrului didactic;

restructurarea cunoştinţelor şi capacităţilor dobândite de elevi pentru rezolvarea conflictului epistemic sesizat pe circuitul gândire convergentă-gândire divergentă;

rezolvarea situaţiei-problemă prin valorificarea deplină a resurselor de creativitate proprii gândirii divergente.

c. Metode didactice în care predomină acţiunea de comunicare scrisă

Metoda lecturii:

Implică valorificarea pedagogică deplină a procedeului muncii cu cartea;

reflectă trăsăturile proprii anumitor tipuri de lectură: lectura explicativă, lectura problematizată, lectura selectivă, lectura analitică, lectura sintetică, lectura dirijată;

propune elevului o cale de învăţare eficientă prin asumarea următoarelor funcţii pedagogice: funcţia de informare şi documentare sistematică, funcţia de stimulare a instruirii şi autoinstruirii; funcţia de culturalizare permanentă a elevului;

presupune realizarea unor exerciţii multiple cu valoare de procedee didactice, orientate special pentru formarea, perfecţionarea şi integrarea în activitatea de învăţare a următoarelor deprinderi: deprinderea lecturii comprehensive (a înţelege corect cele citite), deprinderea lecturii esenţializate (a conspecta, a lua notiţe rezumative), deprinderea lecturii demonstrative (a sesiza, a rezolva probleme), deprinderea lecturii problematizate (a sesiza situaţiiproblemă), deprinderea lecturii creative (a sesiza, a rezolva, a inventa situaţii-problemă;

angajează formarea unor deprinderi cu grad de funcţionalitate maximă la nivel intelectual, la nivel psihologic şi la nivel ergonomic (condiţii optime de activitate);

vizează formarea şi cultivarea spiritului ştiinţific care presupune atingerea obiectivelor pedagogice evocate anterior şi perfecţionarea lor în sensul educaţiei permanente şi al autoinstruirii.

d. Metode didactice în care predomină acţiunea de comunicare internă Metoda reflecţiei:

valorifică integral resursele psihologice şi pedagogice ale limbajului intern, care trebuie activate permanent la nivelul unor exerciţii de meditaţie sistematică, posibile şi necesare în cazul atingerii unor standarde performante la nivelul activităţii didactice, în plan frontal, particular, individual;

reflecţia constituie, în acelaşi timp, o resursă

tehnologică care poate fi activată la nivelul oricărei metode didactice în vederea stimulării inteligenţei generale şi speciale a elevilor.

— Metode didactice în care predomină acţiunea de cercetarea. Metode didactice în care predomină acţiunea de cercetare directă a realităţii

Metoda observaţiei sistematice şi independente:

valorifică modelul cercetării ştiinţifice clasice prin intermediul unor raţionamente inductive şi deductive care asigură investigarea directă a unor obiecte, fapte, evenimente, relaţii, corelaţii;

funcţia pedagogică a acestei metode este de formare şi dezvoltare a spiritului de cercetare obiectivă a realităţii, pe baza unor criterii de rigurozitate ştiinţifică asumate la niveluri psihopedagogice şi sociale adecvate fiecărei trepte (pre) şcolare;

Structura metodei parcurge următoarele etape: sesizarea elementelor esenţiale ale fenomenului studiat; definirea trăsăturilor generale la nivelul unor categorii observabile; exprimarea sintetică, la nivel conceptual, a funcţiei sociale a fenomenului studiat;

desfăşurarea etapelor implică intervenţia orientativă a profesorului, pe baza căreia elevul poate obţine informaţiile necesare pentru formarea şi aplicarea noţiunilor incluse în programele şcolare, printr-un efort propriu de cunoaştere nemijlocită a realităţii;

perfecţionarea metodei vizează asigurarea saltului de la observat ia dirijată de profesor, la observarea sistematică, realizată independent de elev prin valorificarea procedeelor de diferenţiere a instruirii, aplicabile în diferite situaţii didactice, în condiţiile unui învăţământ diferenţiat, pe grupe sau individual.

Metoda experimentului:

corespunde cerinţelor specifice activităţii didactice realizabilă în laborator, cabinet, atelier şcolar;

urmăreşte formarea-dezvoltarea spiritului de investigaţie experimentală, care presupune aplicarea cunoştinţelor ştiinţifice în diferite contexte productive;

obiectivele vizează capacitatea de a formula şi a verifica ipoteze ştiinţifice; a elabora definiţii operaţionale; a organiza aplicarea cunoştinţelor ştiinţifice în context didactic frontal, individual, de grup;

structura de proiectare implică parcurgerea următoarelor etape: motivarea psihopedagogică a elevului pentru situaţii de experimentare; argumentarea importanţei demersului experimental care urmează să fie realizat în cadrul activităţii didactice; prezentarea ipotezei sau ipotezelor care solicită declanşarea experimentului; reactualizarea cunoştinţelor şi a capacităţilor necesare pentru desfăşurarea experimentului, cu precizarea condiţiilor didactice şi tehnologice; desfăşurarea experimentului sub îndrumarea profesorului; observarea şi consemnarea fenomenelor semnificative care apar pe parcursul realizării experimentului; verificare şi dezbaterea rezultatelor; definitivarea concluziilor în sens ştiinţific şi pedagogic.

Metoda cercetării documentelor istorice:

este specifică disciplinelor din domeniul social, al literaturii şi educaţiei estetice;

presupune valorificarea unor procedee didactice din categoria observaţiei, lecturii dirijate, demonstraţiei problematizate.

b. Metode didactice în care predomină acţiunea de cercetare indirectă a realităţii

Metoda demonstraţiei:

reprezintă acţiunea didactică de prezentare a unor obiecte şi fenomene din natură şi societate, reale sau substituite, în vederea stimulării capacităţii elevilor de descoperire şi de argumentare a esenţei acestora;

ea preia funcţia stimulării operaţiilor logice care asigură prelucrarea datelor concrete, intuitive, în vederea deducerii şi a argumentării noţiunilor sugerate altfel prin obiectele reale sau substitutele prezentate elevului de către profesor;

demonstraţia valorifică resursele tehnologice ale unor metode angajate la nivelul unor procedee didactice,

susţinute prin mijloace de instruire adecvate, care conferă o cale proprie de realizare a activităţii instructiv-educative;

poate fi proiectată pedagogic în variante de acţiune didactică, organizate ca:

demonstraţia observaţională, bazată pe prezentarea unor obiecte şi fenomene reale;

demonstraţia experimentală, bazată pe prezentarea unor obiecte sau fenomene substituite în condiţii de laborator;

demonstraţia grafică, bazată pe prezentarea unor obiecte şi fenomene prin intermediul unor fotografii, tabele, planşe, statistici, scheme scrise la tablă;

demonstraţia documentară, bazată pe prezentarea obiectelor şi fenomenelor pe baza unei documentaţii specifice domeniului de studiu respectiv;

demonstraţia analogică, bazată pe prezentarea unor obiecte sau fenomene prin intermediul unor modele;

demonstraţia programată, bazată pe prezentarea obiectelor şi fenomenelor prin intermediul tehnicilor speciale de instruire programată sau de instruire asistată pe calculator.

valorificarea acestor mijloace, în complementaritatea şi integralitatea lor, conferă fiecărei variante a demonstraţiei atuuri metodologice superioare, ştiut fiind că tehnicile de instruire auditive asigură însuşirea a 20 % din materialul propus învăţării, tehnicile de instruire vizuale – 30 % din materialul de învăţat, iar tehnicile de instruire audio-vizuale – 65 % din acesta.

Metoda modelării:

reprezintă acţiunea didactică de valorificare a unor modele de cercetare indirectă a realităţii, avansate de profesor, care orientează activitatea elevului în direcţia sesizării unor informaţii, trăsături, relaţii despre obiecte, fenomene şi procese, din natură şi societate, analogice din punct de vedere funcţional şi structural;

modelul pedagogic tinde să reproducă elementele esenţiale ale fenomenelor şi proceselor originale studiate, îndeplinind astfel o dublă funcţie: de informare iniţială,

care declanşează mecanismele logice şi epistemologice specifice raţionamentului de tip analogic; de validare finală a cunoştinţelor dobândite, la nivelul unor sisteme de referinţă diferite care angajează resursele specifice evaluării formative, continue;

modelele pot fi de mai mute tipuri: modele materiale (au formă obiectuală, substanţială, fizică, tehnică: machete, mulaje), modele figurative (au formă grafică, reprezentată prin fotografii, desene, scheme, schiţe, diagrame, organigrame, care au capacitatea de a reproduce forma exterioară, structura internă şi relaţiile funcţionale specifice obiectului original), simbolice (au formă esenţializată, ideală, exprimată prin formule, ecuaţii, scheme) şi propoziţionale (au formă abstractă şi au capacitatea de a defini, analiza, aplica, evalua relaţiile funcţionale de maximă generalitate existente la nivelul structurii interne a obiectului original).

Metode didactice în care predomină acţiunea didactică operaţională/practică a realităţii a. Metode didactice în care predomină acţiunea didactică operaţională reală

Metoda exerciţiului:

reprezintă o modalitate de automatizare a acţiunii didactice, realizabilă prin consolidarea şi perfecţionarea operaţiilor de bază implicate în realizarea unei sarcini didactice la niveluri de performanţă prescrise şi repetabile, eficiente în condiţii de organizare pedagogică relativ identice;

această metodă asigură însuşirea cunoştinţelor şi capacităţilor programate pedagogic la nivelul fiecărei trepte şi discipline de învăţământ prin formarea unor deprinderi care pot fi integrate permanent la nivelul diferitelor activităţi de predare-învăţare-evaluare. Proiectare şi realizarea exerciţiului presupune următoarele etape:

familiarizarea elevului cu acţiunea care urmează să fie automatizată;

antrenarea operaţiilor necesare pentru desfăşurarea

acţiunii respective;

Integrarea operaţiilor antrenate în structura acţiunii, consolidată deja la nivelul unui stereotip dinamic;

sistematizarea acţiunii în funcţie de scopul general şi specific al activităţii respective;

Integrarea acţiunii automatizate în activitatea respectivă;

perfecţionarea acţiunii automatizate în contexte diferite care asigură evoluţia sa în termeni de stabilitate şi flexibilitate.

exerciţiile pot fi clasificate în funcţie de gradul lor de complexitate (exerciţii simple, semicomplexe, complexe) sau de dirijare a acţiunii automatizate (dirijate, semidirijate, autodirijate).

Metoda algoritmizării:

angajează un lanţ de exerciţii dirijate, integrate la nivelul unei scheme de acţiune didactică standardizată, care urmăreşte îndeplinirea sarcinii de instruire în limitele demersului prescris de profesor în sens univoc;

eficienţa metodei depinde de calitatea algoritmilor aleşi de a interveni ca modele operaţionale care optimizează activitatea de învăţare prin intermediul aplicării unor reguli, formule sau coduri de acţiune didactică exacte şi riguroase;

algoritmii didactici pot fi clasificaţi astfel:

algoritmi de sistematizare a materiei, aplicabili prin intermediul unor reguli de definire a conceptelor, principiilor, legilor; de realizare a judecăţilor şi raţionamentelor; de stăpânire a formulelor; de analiză – sinteză a teoriilor;

algoritmi de rezolvare a problemelor, aplicabili prin intermediul unei reguli sau ipoteze de lucru, de calcul, de proiectare, de investigaţie;

algoritmi de consolidare a cunoştinţelor dobândite, aplicabili prin reguli de proiectare şi perfecţionare a unor deprinderi intelectuale, sociale sau psihomotorii;

algoritmi de optimizare a unor capacităţi, aplicabili prin reguli de perfecţionare a standardelor de rezolvare a

unor probleme;

algoritmi de creaţie, aplicabili prin reguli de rezolvare a unor situaţiiproblemă, exprimate la nivelul unor tehnici de gândire divergentă productivă;

algoritmi de programare a materiei, aplicabili prin reguli de ierarhizare a secvenţelor didactice la nivelul unor coduri specifice (instruirii programate sau instruirii asistată de calculator).

deşi standardizată prin definiţie, metoda algoritmizării are resurse euristice valorificabile pe tot parcursul unei activităţi didactice; pentru profesor aceasta presupune delimitarea momentelor în care însuşirea algoritmizată a cunoştinţelor solicită deschiderea spre anumite orizonturi de ordin euristic; ele au ca efect formarea capacităţii elevului de a elabora treptat propriile scheme de instruire algoritmizată, aplicabile în diferite circumstanţe didactice sau extradidactice.

Metoda lucrărilor practice:

valorifică resursele acţiunii didactice bazată pe exerciţiu şi algoritmizare la nivelul unor activităţi de instruire cu obiective specifice de ordin productiv;

asigură orientarea aplicativă a cunoştinţelor şi capacităţilor în vederea realizării unor produse semnificative la nivelul educaţiei tehnologice dar şi la nivelul educaţiei estetice sau sportive;

are ca notă specifică orientarea cunoştinţelor şi capacităţilor elevului spre o finalitate productivă, care urmăreşte transformarea realităţii abordate la nivel concret în condiţiile unei munci efective, realizabilă în cabinet, atelier sau lot şcolar.

Metoda studiului de caz:

elaborează acţiunea didactică prin intermediul unor situaţii reale care oferă premise inductive şi deductive pentru realizarea unor concluzii cu valoare de reguli, principii, legităţi;

această metodă angajează următoarele etape:

Identificarea cazului;

analiza-sinteza cazului;

stabilirea alternativelor de rezolvarea a cazului;
optimizarea soluţiei finale adoptată pentru rezolvarea cazului, în termeni observaţionali şi experimentali.
consistenţa metodei depinde de capacitatea acesteia de a proiecta situaţii de învăţare adecvate temei sau disciplinei de învăţământ.
b. Metode didactice în care predomină acţiunea didactică operaţională/practică simulată Metoda jocului didactic:
reprezintă o acţiune care valorifică la nivelul instrucţiei finalităţile adaptative de tip recreativ proprii activităţii umane;
dinamizează acţiunea didactică prin intermediul motivaţiilor ludice care sunt subordonate scopului activităţii de predare-învăţare-evaluare într-o perspectivă pronunţat formativă;
modalităţile de realizare angajează următoarele criterii de clasificare a jocurilor didactice:
după obiectivele prioritare: jocuri senzoriale, jocuri de observare, de dezvoltare a limbajului, de stimulare a cunoaşterii interactive;
după conţinutul instruirii: jocuri matematice, muzicale, tehnologice, sportive, literare/lingvistice;
după forma de exprimare: jocuri simbolice, de orientare, de sensibilizare, conceptuale, jocuri-ghicitori, jocuri de cuvinte încrucişate;
după resursele folosite: jocuri materiale, orale, pe bază de întrebări, pe bază de fişe individuale, jocuri pe calculator;
după regulile instituite: jocuri cu reguli transmise prin tradiţie, jocuri cu reguli inventate, jocuri spontane, jocuri protocolare;
după competenţele psihologice stimulate: jocuri de mişcare, de observaţie, de atenţie, de memorie, de gândire, de imaginaţie, de limbaj, de creaţie;
jocurile de simulare proiectează diferite situaţii de învăţare bazate pe elemente şi relaţii virtuale de conflict, de decizie, de asumare de roluri, care angajează

capacitatea de acţiune a elevului, spiritul său de competiţie, posibilităţile sale de explorare euristică a realităţii.

Metoda dramatizării:

stimulează învăţarea prin acţiuni care valorifică tehnicile artei teatrale, adaptabile la particularităţile de vârstă ale elevilor şi la forma de exprimare a unor conţinuturi prevăzute în programele şcolare;

poate angaja procedee didactice inspirate din tehnologia dezbaterii, demonstraţiei, modelării, problematizării. Astfel, activitatea de predare-învăţare-evaluare poate fi organizată sub forma unor procese literare, procese juridice, expuneri cu oponent, tehnici de psihodramă, acţiuni de simulare a etapelor de creaţie în diferite domenii ale cunoaşterii ştiinţifice, artistice, economice etc. (S. Cristea).

Metode didactice în care predomină acţiunea de programare specială a instruirii

Metoda instruirii programate:

organizează acţiunea didactică aplicând principiile ciberneticii la nivelul activităţii de predare-învăţare-evaluare, concepută ca un sistem dinamic complex, constituit dintr-un ansamblu de elemente şi de inter-relaţ îi (I. Nicola);

dezvoltă propriile sale principii valabile la nivel strategic în orice variantă de organizare cibernetică a învăţării, într-o structură liniară sau ramificată:

Principiul paşilor mici

Principiul comportamentului activ

Principiul evaluării imediate a răspunsului (întărirea pozitivă sau negativă a comportamentului elevului)

Principiul ritmului individual de învăţare

reuşita acestei metode depinde de calitatea mijloacelor didactice necesare pentru proiectarea şi realizarea activităţii instructiv-educative;

profesorul are un rol determinant: el elaborează şi dirijează programul de instruire în interiorul metodei sau în asociere cu alte metode, valorificând la maximum

resursele acesteia.

Metoda instruirii asistată de calculator:

valorifică principiile de modelare şi de analiză cibernetică a activităţii de predare-învăţare-evaluare în contextul noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale, caracteristice societăţii de tip postindustrial;

a devenit o nouă cale de învăţare eficientă, valabilă la toate nivelurile, treptele şi disciplinele (pre) şcolare şi universitare;

depinde nu numai de calitatea calculatorului, ci şi de condiţia pedagogică asumată la nivelul programelor şcolare;

valorifică următoarele operaţii didactice integrate la nivelul unei acţiuni de dirijare euristică şi individualizată a activităţii de predareânvăţare-evaluare (G. Văideanu):

organizarea informaţiei conform cerinţelor programei adaptabile la capacităţile fiecărui elev;

provocarea cognitivă a elevului prin secvenţe didactice şi întrebări care vizează depistarea unor lacune, probleme, situaţii-problemă;

rezolvarea sarcinilor didactice prezentate anterior prin reactivarea sau dobândirea informaţiilor necesare de la nivelul resurselor tehnologice activate de/prin calculator;

asigurarea (auto) evaluării rezultatelor elevului prin medierea resurselor autoreglatorii existente la nivelul calculatorului;

realizarea unor sinteze recapitulative după parcurgerea unor teme sau module de studiu;

asigurarea unor exerciţii suplimentare de stimulare a creativităţii elevului.

Integrarea noilor tehnologii în structura de acţiune specifică metodei didactice, conferă activităţii elevului un caracter reactiv şi proactiv, în raport cu informaţia vehiculată, cu timpul real de învăţare, cu valoarea formativă a cunoştinţelor dobândite (C. Creţu);

Vorbind despre necesitatea inovării în domeniul

metodologiei didactice, profesorul Ioan Cerghit afirmă că Pedagogia modernă nu caută să impună niciun fel de reţetar rigid, dimpotrivă, consideră ca fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferenţa aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învăţământului pe noi trepte; ea nu se opune în niciun fel iniţiativei şi originalităţii individuale sau colective de regândire şi reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecţionarea şi modernizarea metodologiei învăţământului. În fond, creaţia, în materie de metodologie, înseamnă o necontenită căutare, reînnoire şi îmbunătăţire a condiţiilor de muncă în instituţiile şcolare.

Clasificarea metodelor şi tehnicilor interactive de grup a. Metode de predare-învăţare interactivă în grup

Metoda predării/învăţării reciproce:

este o strategie instrucţională de învăţare a tehnicilor de studiere a unui text;

după ce sunt familiarizaţi cu metoda, elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-şi colegii. Are loc o dezvoltare a dialogului elev-elev;

se poate desfăşura pe grupe sau cu întreaga clasă;

este centrată pe patru strategii de învăţare folosite de oricine face un studiu de text pe teme sociale, ştiinţifice sau un text narativ. Aceste strategii sunt: rezumarea, punerea de întrebări, clasificarea datelor şi prezicerea sau pronosticarea. Rezumarea înseamnă expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit; se face un rezumat. Punerea de întrebări se referă la listarea unei serii de întrebări despre informaţiile citite; cel ce pune întrebările trebuie să cunoască bineînţeles şi răspunsul. Clarificarea presupune discutarea termenilor necunoscuţi, mai greu de înţeles, apelul la diverse surse lămuritoare, soluţionarea neînţelegerilor. Prezicerea se referă la exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit.

etapele metodei sunt:

explicarea scopului şi descrierea metodei şi a celor

patru strategii;

Împărţirea rolurilor elevilor;

organizarea pe grupe;

lucrul pe text;

realizarea învăţării reciproce;

aprecieri, completări, comentarii.

Avantajele metodei predării/învăţării reciproce sunt:

este o strategie de învăţare în grup care stimulează şi motivează;

ajută elevii în învăţarea metodelor şi tehnicilor de lucru cu textul, tehnici de muncă intelectuală pe care le poate folosi apoi şi în mod independent;

dezvoltă capacitatea de exprimare, atenţia, gândirea cu operaţiile ei şi capacitatea de ascultare activă;

stimulează capacitatea de concentrare asupra textului de citit şi priceperea de a selecţiona esenţialul.

Mozaicul:

este o strategie bazată pe învăţarea în echipă;

fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. El are în acelaşi timp şi responsabilitatea transmiterii informaţiilor asimilate, celorlalţi colegi.

etape:

pregătire materialului de studiu: profesorul stabileşte tema de studiu şi o împarte în 4 sau 5 subteme la care se pot stabili elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul. Acestea pot fi formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie un text eliptic care va putea fi completat numai atunci când elevul studiază materialul propus. Se realizează o fişă-expert în care profesorul trece cele 4 – 5 subteme propuse şi care va fi oferită fiecărui grup;

organizarea colectivului în echipe de învăţare de 4 – 5 elevi care vor primi fiecare un număr corespunzător fiecărei subteme. Fiecare elev trebuie să devină expert în problema dată şi în acest sens studiază materialul primit, independent;

constituirea grupurilor de experţi se face în funcţie de subtema studiată. Astfel toţi experţii la subtema nr. 1,

îşi părăsesc grupul iniţial şi se reunesc în grupul experţilor la subtema 1. La fel se procedează şi pentru celelalte subteme. Elevii prezintă un raport individual asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuţii pe baza datelor şi a materialelor avute la dispoziţie, se adaugă elemente noi şi se stabileşte modalitatea în care noile cunoştinţe vor fi transmise şi celorlalţi membrii din echipa iniţială;

reîntoarcerea în echipa iniţială de învăţare, unde experţii transmit cunoştinţele asimilate, reţinând la rândul lor cunoştinţele pe care le transmit colegii lor, experţi în alte subteme. Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoţită de suporturi audio-vizuale sau diverse materiale;

evaluarea. Grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învăţat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fişă de evaluare.

Metoda turneelor între echipe:

presupune învăţarea prin cooperare şi apoi aplicarea individuală a celor învăţate într-un joc competitiv;

se formează echipe-casă eterogene, care învaţă sau recapitulează ceea ce s-a învăţat. Apoi, indivizii se mută în echipe de turneu omogene pentru a se întrece într-un joc bazat pe cele învăţate. În mod obişnuit, jocul constă în a răspunde la întrebări. Pentru fiecare răspuns corect, fiecare individ câştigă un punct. După turneu, fiecare elev se întoarce în echipa-casă cu un anumit scor. Echipa însumează aceste scoruri şi îşi calculează punctajul, iar apoi se stabilesc echipele câştigătoare;

pe lângă faptul că le oferă elevilor ocazia de a-şi exersa deprinderile de învăţare în colaborare, metoda dă posibilitatea formării şi exersării unor deprinderi sociale, printre care sportivitatea; înainte de a începe turneele, se discută cu elevii ce înseamnă spiritul sportiv şi li se cere să dea exemple concrete.

Metoda „Schimbă perechea”:

Se lucrează în perechi. Se împarte clasa în două

grupe egale ca număr de participanţi. Se formează două cercuri concentrice, elevii fiind faţă în faţă, pe perechi. Profesorul pune o întrebare sau dă o sarcină de lucru în perechi. Fiecare pereche discută şi apoi comunică ideile. Cercul din exterior se roteşte în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor în pereche;

elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al clasei. Fiecare se implică în activitate şi îşi aduce contribuţia la dezvoltarea sarcinii. La final, clasa se regrupează şi se analizează ideile emise, profesorul putând alcătui împreună cu elevii o schemă a concluziilor obţinute;

este o metodă interactivă de grup care stimulează participarea tuturor elevilor la activitate; elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare dintre membrii colectivului;

stimulează cooperarea în echipă, ajutorul reciproc, înţelegerea şi toleranţa faţă de opinia celuilalt;

este uşor de aplicat la orice vârstă şi adaptabilă oricărui domeniu şi obiect de învăţământ; dezvoltă inteligenţa logico-matematică, inteligenţa interpersonală ce creează oportunităţi în munca colectivă.

Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă:

are la bază împletirea activităţii individuale cu cea desfăşurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor;

constă în încorporarea activităţii fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluţionarea unei sarcini sau a unei probleme date;

etape:

faza introductivă: profesorul expune datele problemei în cauză;

faza muncii individuale: elevii lucrează pe cont propriu la soluţionarea problemei timp de cinci minute. În această etapă se notează întrebările legate de subiectul tratat;

faza lucrului în perechi: elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a

ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor şi, în acelaşi timp, se notează dacă apar altele noi;

faza reunirii în grupuri mai mari. De obicei se alcătuiesc două grupe aproximativ egale ca număr de participanţi, formate din grupele mai mici existente anterior şi se discută despre soluţiile la care s-a ajuns. Totodată se răspunde la întrebările rămase nesoluţionate;

faza raportării soluţiilor în colectiv. Întreaga clasă, reunită, analizează şi concluzionează asupra ideilor emise. Acestea pot fi trecute pe tablă pentru a putea fi vizualizate de către toţi participanţii şi pentru a putea fi comparate. Se lămuresc şi răspunsurile la întrebările nerezolvate până în această fază, cu ajutorul profesorului;

faza decizională. Se alege soluţia finală şi se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate şi asupra participării elevilor la activitate.

b. Metode de fixare şi sistematizare a cunoştinţelor şi de verificare Diagrama cauzelor şi a efectului:

oferă posibilitatea punerii în evidenţă a izvoarelor unei probleme, unui eveniment sau unui rezultat;

diagramele sunt folosite de grup ca un proces creativ de generare şi organizare a cauzelor principale şi secundare ale unui efect.

etape:

Se împarte clasa în echipe de lucru;

Se stabileşte problema de discutat care este rezultatul unei întâmplări sau unui eveniment deosebit – efectul. Fiecare grup are de analizat câte un efect.

Are loc dezbaterea în fiecare grup pentru a descoperi cauzele care au condus la efectul discutat. Înregistrarea cauzelor se face pe hârtie sau pe tablă.

Construirea diagramei cauzelor şi a efectului: pe axa principală se trece efectul, pe ramurile axei se trec cauzele principale ale efectului (corespund întrebărilor: Când? Unde? Cine? De ce? Ce? Cum?); cauzele secundare sau minore ce decurg din cele majore se trec pe câte o ramură mică ce se deduce din cea a cauzei majore;

Etapa examinării listei de cauze generate de fiecare grup;

Stabilirea concluziilor şi a importanţei cauzelor majore;

Diagrama cauzelor şi a efectului este un instrument folositor atunci când scopul activităţii este să se ajungă la rădăcina elementelor care au determinat apariţia unui fapt.

Tehnica florii de lotus:

presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală; problema sau tema centrală determin a cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemeni petalelor florii de lotus;

cele 8 idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină la rândul lor teme principale, pentru alte 8 flori de lotus. Pentru fiecare din aceste noi teme se vor construi câte alte 8 idei secundare. Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuie dezvoltate conexiuni şi noi concepte;

tehnica florii de lotus stimulează şi dezvoltă capacităţi ale inteligenţei lingvistice, ale inteligenţei interpersonale, ale inteligenţei intrapersonale, ale inteligenţei sociale.

c. Metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativităţii Brainstormingul

este o metodă interactivă de dezvoltare de idei ce rezultă din discuţiile purtate între mai mulţi participanţi, în cadrul căreia fiecare vine cu o mulţime de sugestii. Rezultatul acestor discuţii se soldează cu alegerea celei mai bune soluţii de rezolvare a situaţiei dezbătute;

metoda asaltului de idei are drept scop emiterea unui număr cât mai mare de soluţii, de idei, privind modul de rezolvare a unei probleme, în speranţa că, prin combinarea lor se va obţine soluţia optimă;

calea de obţinere a acestor idei este aceea a stimulării creativităţii în cadrul grupului, într-o atmosferă

lipsită de critică, neinhibatoare, rezultat al amânării momentului evaluării. Altfel spus, participanţii sunt eliberaţi de orice constrângere, comunică fără teama că vor spune ceva greşit sau nepotrivit, care va fi apreciat ca atare de către ceilalţi participanţi;

Interesul metodei este acela de a da frâu liber imaginaţiei, a ideilor neobişnuite şi originale, a părerilor neconvenţionale, provocând o reacţie în lanţ, constructivă, de creare a ideilor pe idei. În acest sens, o idee sau sugestie, aparent fără legătură cu problema în discuţie, poate oferi premise apariţiei altor idei din partea celorlalţi participanţi;

se desfăşoară în cadrul unei reuniuni formate dintr-un grup de maxim 30 de persoane, de preferinţă eterogen din punct de vedere al pregătirii, sub coordonarea unui moderator care îndeplineşte rolul atât de animator cât şi de mediator;

durata optimă este de 20 – 45 minute;

specific acestei metode este şi faptul că ea cuprinde două momente: unul de producere a ideilor şi apoi momentul evaluării acestora, faza aprecierilor critice.

Explozia stelară:

este o metodă nouă de dezvoltare a creativităţii, similară brainstormingului. Începe din centrul conceptului şi se împrăştie în afară, cu întrebări, asemeni exploziei stelare;

se scrie ideea sau problema pe o foaie de hârtie şi se înşiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: Ce? Cine? Unde? De ce? Când? Lista de întrebări iniţiale poate genera altele, neaşteptate, care cer şi o mai mare concentrare.

scopul metodei este de a obţine mai multe întrebări şi astfel cât mai multe conexiuni între concepte;

este o modalitate de stimulare a creativităţii individuale şi de grup. Organizată în grup, metoda facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări, aşa cum brainstormingul

dezvoltă construcţia de idei pe idei.

etape:

propunerea unei probleme;

colectivul se poate organiza în grupuri preferenţiale;

grupurile lucrează pentru a elabora o listă cu cât mai multe întrebări şi cât mai diverse;

comunicarea rezultatelor muncii de grup;

evidenţierea celor mai interesante întrebări şi aprecierea muncii în echipă;

facultativ se poate proceda şi la elaborarea de răspunsuri la unele dintre întrebări.

Studiul de caz:

reprezintă o metodă de confruntare directă a participanţilor cu o situaţie reală, autentică, luată drept exemplu tipic, reprezentativ pentru un set de situaţii şi evenimente problematice;

etape:

prezentarea cadrului general în care s-a produs evenimentul şi a cazului respectiv;

sesizarea nuanţelor cazului concomitent cu înţelegerea necesităţii rezolvării lui de către participanţi;

studiul individual al cazului propus;

dezbaterea în grup a modurilor de soluţionare a cazului;

formularea concluziilor optime pe baza luării unor decizii unanime evaluarea modului de rezolvare a situaţiei-caz şi evaluarea grupului de participanţi; predicţii asupra importanţei reţinerii modalităţilor de soluţionare în vederea aplicării lor la situaţii similare.

Phillips 6/6:

este o metodă similară brainstormingului şi tehnicii 6/3/5, care se individualizează însă prin limitarea discuţiei celor 6 participanţi la 6 minute;

are drept scop intensificare producţiei creative, ca şi în cazul tehnicii 6/3/5.

Tehnica 6/3/5 este asemănătoare brainstormingului:

Ideile noi se scriu pe foi de hârtie care circulă între participanţi;

tehnica se numeşte 6/3/5 pentru că există 6 membrii în grupul de lucru, care notează pe o foaie de hârtie câte 3 soluţii fiecare, la o problemă dată, timp de 5 minute.

etape:

Împărţirea clasei în grupe a câte 6 membrii fiecare;

formularea problemei şi explicarea modalităţii de lucru;

desfăşurarea activităţii în grup;

analiza soluţiilor şi reţinerea celor mai bune.

are ca avantaje faptul că oferă elevilor mai puţin comunicativi posibilitatea de a se exprima; stimulează construcţia de idei pe idei;

Încurajează solidaritatea în grup şi competiţia între grupuri;

are caracter formativ-educativ, dezvoltând spiritul de echipă cât şi procesele psihice superioare.

Tehnica acvariului:

permite furnizarea unui context în care participanţii pot să exerseze observaţia care contribuie la dezvoltarea spiritului critic şi a înţelegerii diferenţelor de opinie.

etape:

Împărţirea participanţilor în două grupuri care vor fi aşezate ca două cercuri concentrice;

precizarea sarcinii sau temei discuţiei;

grupul interior este activat, discutând deschis sau lucrând;

grupul din exterior ascultă şi observă ceea ce se discută în cercul interior şi interacţiunile care au loc între membrii săi;

grupul exterior prezintă grupului interior observaţiile în legătură cu ceea ce s-a petrecut în timpul exerciţiului;

analiza comportamentului participanţilor care au fost observaţi;

rezumarea şi oferirea feed-backului participanţilor.

Controversa creativă:

este o metodă în care profesorul pregăteşte pentru discuţie una sau mai multe afirmaţii care pot da naştere cel puţin la două puncte de vedere diferite şi le supune

discuţiei grupului.

Patru colţuri:

este recomandată atunci când există mai mult de două poziţii în legătură cu problema discutată;

se lansează problema, iar în funcţie de răspunsurile A, B, C sau D, elevii sunt trecuţi în cele patru colţuri ale clasei, corespunzătoare fiecărui răspuns. Elevii discută între ei în interiorul propriului colţ/grup. În final se încearcă convertirea altor grupuri care să renunţe la poziţia iniţială şi să accepte poziţia propusă, prin discuţii argumentate;

etape:

prezentarea temei şi a unor informaţii generale;

formarea unei păreri personale;

munca individuală a elevului pentru a-şi exprima poziţia proprie;

elevii adoptă fizic o poziţie clară (distribuţia în colţuri);

elevii ascultă părerile colegilor şi cântăresc sensurile care se construiesc în legătură cu problema discutată. Acum este importantă monitorizarea conversaţiei, astfel încât să se audă multe voci şi din toate grupurile;

elevii au posibilitatea de a-şi schimba punctul de vedere şi de a o face în public. Aceştia trebuie să-şi articuleze ideile cu claritate, pentru a le putea comunica celorlalţi şi pentru a fi înţelese.

rezumarea poziţiei şi argumentelor grupului şi apoi redactarea unor lucrări scrise individuale (eseu de 5 minute).

Metoda Frisco:

are la bază interpretarea din partea participanţilor a unui rol specific, care să acopere o anumită dimensiune a personalităţii, abordând o problemă din mai multe perspective. Astfel, membrii grupului vor trebui să joace, fiecare, pe rând, rolul conservatorului, exuberantului, pesimistului şi optimistului;

scopul metodei este de a identifica problemele complexe şi dificile şi de a le rezolva pe căi simple şi

eficiente;

are la bază brainstormingul regizat şi solicită din partea elevilor capacităţi empatice, spirit critic, punând accentul pe stimularea gândirii, a imaginaţiei şi a creativităţii.

etape:

Etapa punerii problemei spre analiză;

Etapa organizării colectivului şi stabilirea rolurilor;

Etapa dezbaterii colective, când fiecare interpretează rolul ales şi-şi susţine punctul de vedere în acord cu acesta;

Etapa sistematizării ideilor emise şi a concluziilor asupra soluţiilor găsite.

Sinectica (synecticos = syn – a aduce împreună + ecticos – elemente diverse), numită şi metoda analogiilor sau metoda asociaţiilor de idei:

are în vedere stimularea creativităţii participanţilor pentru formularea de idei şi ipoteze, folosind raţionamentul prin analogie;

scopul sinecticii este de a elibera participanţii de orice constrângeri şi de a le îngădui să-şi exprime liber opiniile în legătură cu o problemă pe care trebuie s-o abordeze dintr-o perspectivă nouă;

Incită la dezvoltarea de idei inedite şi originale şi la asociaţii de idei, mizând pe remarcabila capacitate a minţii umane de a face legături între elemente aparent irelevante.

etape:

Enunţarea problemei de către profesor/elev;

Familiarizarea elevilor cu elementele cunoscute ale problemei;

Detaşarea temporară a elevilor de elementele cunoscute ale problemei;

Căutarea deliberată a irelevanţei aparente, fapt care poate genera conexiuni surprinzătoare, neobişnuite;

Potrivirea forţată a materialului irelevant descoperit cu problema discutată;

Inventarierea căilor posibile de relaţionare dintre

ideile aparent irelevante şi elementele date ale problemei, prin producerea de idei noi.

Cubul:

este o tehnică utilizată în munca de grup şi se foloseşte în cazul în care se doreşte explorarea unui subiect, a unei situaţii din mai multe perspective;

se oferă astfel elevilor posibilitatea de a-şi dezvolta competenţele necesare unor abordări complexe şi integratoare;

etape:

Realizarea unui cub pe ale cărui feţe se notează: descrie, compară, analizează, asociază, aplică, argumentează.

Anunţarea temei pusă în discuţie;

Împărţirea elevilor în şase grupe, fiecare urmând să examineze topica aleasă din perspectiva unei feţe a cubului, astfel:

Descrie: culorile, formele, mărimile etc.

Compară: Ce este asemănător şi ce este diferit?

Asociază: La ce te îndeamnă să te gândeşti?

Analizează: Spune din ce este făcut, din ce se compune etc?

Aplică: Ce poţi face cu el? Cum poate fi folosit?

Argumentează pro sau contra. Ia atitudine şi listează o serie de motive care vin în sprijinul afirmaţiei tale.

Turul galeriei:

se desfăşoară în grupuri mici de trei sau patru elevi. Aceştia lucrează iniţial la o problemă care se poate materializa într-un produs final, pe cât posibil pretându-se la abordări variate;

produsele sunt expuse şi apoi examinate şi discutate de toţi elevii clasei care fac turul galeriei;

se iau notiţe, iar apoi grupurile îşi reexaminează propriile produse prin comparaţie cu celelalte şi citesc comentariile făcute pe produsul lor.

Linia valorică:

este un exerciţiu de exprimare a opiniilor şi de investigare independentă;

cuprinde următoarele etape:

Profesorul pune o întrebare la care răspunsurile pot fi gradate (da, nu, şi da şi nu);

Elevii se gândesc la răspuns singuri şi pot să-l noteze pe o hârtie;

Elevii se aliniază apoi, alegându-şi o poziţie care reflectă punctul lor de vedere. În interiorul propriului grup îşi pregătesc cu colegii argumente punctuale care le susţin propria poziţie;

Fiecare grup pregăteşte o listă de argumente în sprijinul punctului lor de vedere;

Fiecare grup îşi exprimă punctul de vedere printr-un purtător de cuvânt.

Această strategie este menită să-i ajute pe elevi să-şi pregătească şi să-şi prezinte argumentele, precum şi să-şi asculte cu atenţie colegii.

d. Metode pentru dezvoltarea abilităţilor de comunicare şi relaţionare Sinelg = sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii şi gândirii:

este o modalitate de codificare a textului care permite celui care învaţă să citească şi să înţeleagă în mod activ şi pragmatic un anumit conţinut;

ca metodă este tipică pentru etapa de realizare a sensului (învăţare, comprehensiune): cunoştinţele anterioare ale elevilor evidenţiate prin activităţi specifice de evocare se folosesc ca bază de plecare pentru lectura / ascultarea textului. În timpul lecturii, elevii marchează în text: cunoştinţele confirmate de text (V); cele infirmate / contrazise (); cunoştinţele noi, neîntâlnite până acum (+); cunoştinţele incerte, confuze, care merită să fie cercetate (?). După lectură, informaţiile se trec într-un tabel şi se discută în perechi sau grupuri, apoi se comunică profesorului care le centralizează într-un tabel similar pe tablă; cunoştinţele incerte pot rămâne ca temă de cercetare pentru lecţiile următoare.

Ştiu / Vreau să ştiu /Am învăţat:

este o metodă realizată cu grupuri mici sau cu întreaga clasă;

etape:

se trece în revistă ceea ce ştiu deja elevii despre o anumită temă şi apoi se formulează întrebări la care se aşteaptă găsirea răspunsului în lecţie;

pentru a folosi această metodă se cere la început elevilor să formeze perechi şi să facă o listă cu tot ce ştiu despre tema ce urmează a fi discutată;

se construieşte pe tablă un tabel cu rubricile: ştiu (ce credem că ştim?), vreau să ştiu (ce vrem să ştim?), am învăţat (ce am învăţat?);

se cere elevilor să spună ce au scris pe liste şi se notează lucrurile cu care toată lumea este de acord, dacă este posibil, pe categorii;

elevii formulează întrebări despre lucrurile de care nu sunt siguri. Aceste întrebări pot apărea în urma dezacordului privind unele detalii sau pot fi produse de curiozitatea elevilor. Ele se notează pe coloana din mijloc;

se cere apoi elevilor să citească textul, după care se va reveni asupra întrebărilor pe care le-au trecut în coloana Vreau să ştiu pentru a se trece răspunsul lor în coloana Am învăţat;

În continuare sunt întrebaţi elevii ce alte informaţii au găsit în text, în legătură cu care nu au pus întrebări la început şi sunt trecute şi acestea în ultima coloană;

dacă există întrebări fără răspuns, sunt discutate cu elevii sursele de unde ar putea găsi informaţii. În final, se revine la tabelul scris pe tablă şi se decid ce au învăţat din lecţie. Unele întrebări s-ar putea să rămână fără răspuns şi s-ar putea să apară întrebări noi. În acest caz, ele pot fi folosite ca punct de plecare pentru investigaţii ulterioare.

Jurnalul cu dublă intrare:

este o metodă prin care cititorii stabilesc o legătură strânsă între text şi propria lor curiozitate şi experienţă. Acest jurnal este deosebit de util în situaţii în care au de citit texte mai lungi, în afara clasei;

pentru a face un asemenea jurnal, elevii împart o pagină în două, trăgând o linie verticală, cu creionul. În partea stângă li se va cere să noteze un pasaj sau o

imagine din text care i-a impresionat în mod deosebit pentru că le-a amintit de o experienţă personală, pentru că ia surprins, pentru că nu sunt de acord cu autorul, sau pentru că o consideră relevantă pentru stilul sau tehnica autorului. În partea dreaptă li se va cere să comenteze acel pasaj: De ce l-au notat? La ce i-a făcut să se gândească? Ce întrebare au în legătură cu acel fragment? De ce i-a intrigat? Pe măsură ce citesc, elevii se opresc din lectură şi notează în jurnal. Unii profesori cer un număr minim de fragmente comentate, în funcţie de dimensiunile textului;

după ce elevii au realizat lectura textului, jurnalul poate fi util în faza de reflecţie, dacă profesorul revine la text, cerându-le elevilor să spună ce comentarii au făcut în legătură cu pasaje diverse (şi profesorul ar trebui să fi făcut comentarii, pentru a atrage atenţia asupra unor părţi din text pe care ţine neapărat să le discute cu elevii).

Eseul de cinci minute:

se foloseşte la sfârşitul orei, pentru a-i ajuta pe elevi să-şi adune ideile legate de tema lecţiei şi pentru a-i da profesorului o idee mai clară despre ceea ce s-a întâmplat, în plan intelectual, în acea oră;

se cer elevilor două lucruri: să scrie un lucru pe care l-au învăţat din lecţia respectivă şi să formuleze o întrebare pe care o mai reţin în legătură cu aceasta;

profesorul strânge eseurile de îndată ce elevii le-au terminat de scris şi le foloseşte pentru a-şi planifica la aceeaşi clasă lecţia următoare.

Ciorchinele:

este o metodă de brainstorming neliniară care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei; poate fi utilizat atât în evocare prin inventarierea cunoştinţelor elevilor, cât şi în etapa de reflecţie;

etape:

se scrie un cuvânt / temă în mijlocul tablei sau a foii de hârtie;

se notează în jurul acestuia toate ideile, sintagmele sau cunoştinţele care vin în minte în legătură cu tema respectivă, trăgându-se linii între acestea şi cuvântul

iniţial;

pe măsură ce se scriu cuvintele, ideile noi, se trag linii între cele care par a fi conectate;

activitatea se opreşte când se epuizează toate ideile sau când s-a atins limita de timp acordată.

etapele pot fi precedate de brainstorming în grupuri mici sau în perechi. În acest fel, se îmbogăţesc şi se sintetizează cunoştinţele. Rezultatele grupurilor se comunică profesorului care le notează la tablă într-un ciorchine fără a le comenta sau judeca. În etapa finală a lecţiei, ciorchinele poate fi reorganizat utilizându-se anumite concepte supraordonate găsite de elevi sau de profesor.

Termeni cheie / Termeni daţi în avans:

profesorul poate alege patru sau cinci termeni cheie dintr-un text, pe care să-i scrie pe tablă; elevii, în perechi, au cinci minute la dispoziţie pentru a decide, prin brainstorming, ce relaţie poate exista între aceşti termeni, cum vor fi puşi în relaţie – cronologic, sau pentru a explica un proces ştiinţ inc – în textul pe care urmează să-l citească;

când perechile au ajuns la o concluzie privind relaţia dintre termeni, profesorul le cere să citească textul cu atenţie, pentru a vedea dacă termenii apar aici în relaţia pe care au anticipat-o ei. O modalitate de a lega termenii este prin scrierea unei scurte povestiri în care să apară toţi termenii;

pentru ca anticipaţiile elevilor să nu prevadă în întregime textul lecţiei se impune ca termenii să fie suficient de vagi, sau unul dintre ei să conducă imaginaţia pe o pistă greş ită.

e. Metode de cercetare în grup Proiectul:

este o activitate mai amplă decât investigaţia care începe în clasă prin definirea şi înţelegerea sarcinii (eventual prin începerea rezolvării acesteia), se continuă acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni (timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul) şi se încheie tot în clasă, prin prezentarea în faţa colegilor a

unui raport asupra rezultatelor obţinute şi, dacă este cazul, a produsului final;

proiectul poate fi individual sau de grup;

titlul sau tema vor fi alese de către profesor în funcţie de anumite criterii:

elevii trebuie să alb a un anumit interes pentru subiectul respectiv;

trebuie să cunoască dinainte unde îşi pot găsi resurse materiale;

să fie nerăbdători în a crea un produs de care să fie mândri;

să nu aleagă subiectul din cărţ i vechi sau să urmeze rutina din clasă;

capacităţile şi competenţele care se evaluează în timpul realizării unui proiect sunt: metodele de lucru; utilizarea corespunzătoare a bibliografiei; utilizarea corespunzătoare a materialelor şi echipamentului; corectitudinea / acurateţea tehnică; generalizarea problemei; organizarea ideilor şi materialelor într-un raport; calitatea prezentării.

Portofoliul:

reprezintă o colecţie de informaţii despre o anumită temă obţinut printr-o varietate de metode şi tehnici de către elev.

4. MIJLOACE DIDACTICE ŞI SUPORTURI TEHNICE DE INSTRUIRE: ROL, FUNCŢII, VALENŢE FORMATIVE

Mijloacele didactice reprezintă ansamblul instrumentelor materiale, naturale tehnice, selectate şi adaptate pedagogic la nivelul metodelor şi a procedeelor de instruire pentru realizarea mai eficientă a sarcinilor proiectate la nivelul activităţii instructiv-educative. Valoarea lor depinde de calităţile pedagogice angajate în măsura în care ele sunt simultan sau succesiv: purtătoare de informaţii semnificative; puncte de sprijin material necesar pentru activarea deplin a a metodelor alese; resurse practice, disponibile să diminueze sau chiar să anuleze verbalismul propriu metodelor tradiţionale. Mijloacele didactice intervin ca instrumente subordonate

acţiunii imprimate la nivelul metodelor de învăţământ, pe baza unui ansamblu de procedee operaţionale.

După I. Cerghit, clasificarea mijloacelor didactice este următoarea: Mijloace didactice informativ-demonstrative:

Instrumente informative naturale: ierbar, insectar, metale, roci;

Instrumente tehnice: obiecte tehnice, instalaţ îi tehnice;

Instrumente elaborate ca substitute ale realităţii de tip tridimensional, bidimensional sau de tip simbolic.

Mijloace didactice de exersare-formare a deprinderilor:

Instrumente gen jocuri tehnice;

Instrumente de: laborator, cabinet, atelier, lot şcolar. Mijloace didactice de raţionalizare a timpului didactic:

Instrumente gen: hartă contur, şabloane didactice, ştampile didactice, grile;

Instrumente gen: tablă electronică, dispozitive automate de instruire. Mijloace didactice de evaluare a rezultatelor:

teste docimologice, grile de măsurare-apreciere a activităţii;

şabloane pentru evaluare, instalaţ îi de evaluare.

Baza lor de susţinere senzorială oferă un alt criteriu de clasificare: mijloace didactice vizuale:

Imagini, ilustrate, proiecţii fixe; mijloace didactice sonore:

radio, casetofoane, magnetofoane, discuri; mijloace didactice audio-vizuale:

filme, televiziune, casete video, DVD.

Valoarea psihopedagogică a mijloacelor audio-vizuale se relevă mai uşor prin repetarea lor la diversitatea variantelor de instruire. Deoarece se ştie că în afara situaţiei clasice de instruire profesor-elev sunt posibile şi altele, absenţa codului în comunicarea audio-vizuală este un avantaj ce face posibilă folosirea variantei pe toate treptele de şcolaritate. Analiza comparativă a variantelor

de instruire relevă atât avantajele cât şi dezavantajele fiecăreia, ceea ce impune utilizarea alternativă a tuturor în funcţie de împrejurări. Mijloacelor didactice le sunt atribuite următoarele caracteristici:

sprijin a cunoaşterea aspectelor realităţii inaccesibile mai mult sau mai puţin, de a media învăţarea, în general;

oferă, vehiculează informaţii variate, în forme diverse;

realizează mai eficient obiectivele concrete, ca resurse practice, de activizare a metodelor didactice;

reflectă pătrunderea în domeniu a nivelului dezvoltării ştiinţei şi tehnicii, de la obiectele naturale iniţial utilizate, până la mijloacele audio-vizuale şi sistemele multimedia de astăzi;

reprezintă o resursă materială prin esenţă, dar prin funcţionalitatea îndeplinită devin instrumente ale profesorului sau elevului, devin tehnici de învăţare activă.

Funcţiile mijloacelor de învăţământ:

funcţia informativă, de comunicare oferă informaţii asupra obiectelor, fenomenelor, proceselor greu accesibile, pot prezenta fenomenele static sau dinamic, evidenţiază elementele esenţiale, oferă sarcini de rezolvat şi puncte de sprijin, asigură conexiunea inversă sau posibilitatea de revenire, pentru aprofundare sau comparare;

funcţia formativ-educativă sprijină antrenarea calitativă a proceselor cognitive în formarea capacităţilor intelectuale, antrenează realizarea obiectivelor afectiv – atitudinale (receptarea, convingerea, trăirea, motivaţia, interesul, valorizarea) şi a celor psihomotorii (deprinderi de căutare şi mânuire, de rezolvare independentă, de organizare, de adaptare, de reglare);

funcţia de activizare a elevilor în predare-învăţare: prin stimularea spiritului de observaţie, a curiozităţii şi interesului, prin orientarea efortului cognitiv, a participării active, afirmarea iniţiativei sau a creativităţii în interpretare, prin susţinerea ilustrativ-demonstrativă a învăţării independente sau în grup;

funcţia organizatorică prin: sprijinirea raţionalizării

efortului şi a timpului în învăţare, combaterea supraîncărcării, combaterea monotoniei şi oboselii, structurarea stilului de învăţare, atât pentru elevi, cât şi pentru profesori;

Implicarea în perfecţionarea relaţiilor profesor-elevi în timpul predării-învăţării-evaluării;

sprijinirea profesorului în verificarea realizării unor rezultate ale învăţării.

Valenţe formative ale mijloacelor de învăţământ acestea se relevă în condiţii experimentale, cu prilejul folosirii lor de către subiecţi în procesul de formare a deprinderilor şi priceperilor. Didactica experimentală are în vedere permanent atributul de a evalua modificările obiectului educaţiei şi prin aceasta, eficienţa mijloacelor de învăţământ, ducând la alegerea celor mai adecvate pentru realizarea obiectivelor operaţionale;

mijloacele de învăţământ contribuie nu numai la optimizarea randamentului şcolar al elevului, dar şi la dezvoltarea capacităţii acestuia de a înregistra, prelucra şi interpreta mesajul informaţional emis de obiectul stimul; totodată ameliorează operaţiile perceptive de fixare, de explorare, de comparare, precum şi caracterul raţional al acţiunilor perceptive;

asimilarea şi consolidarea structurilor perceptive operatorii necesită organizarea experienţei senzoriale, motorii sau psiho-intelectuale a elevilor, ceea ce mijloacele de învăţământ sunt capabile să ofere (D. Herlo).

Valoarea pedagogică a fiecărui mijloc de învăţământ este condiţionată de factori diferiţi:

nivelul motivaţ iei şcolare;

nivelul cunoştinţelor anterioare actului de asimilare a noilor informaţii;

capacitatea psiho-intelectuală generală a elevului;

modul de structurare al curriculum-ului;

caracterul relevant, sistematic şi logic al ideilor de desprins şi de asimilat;

caracterul activ şi complementar al predării-învăţării;

mărirea densităţii informaţiei transmisă în unitatea

de timp;

adresabilitate largă;

verificarea activităţii mintale a elevului, asigurarea feedbackului, a repetiţiei şi exersării.

Creşterea eficienţei procesului de predare-învăţare are ca substrat asigurarea interactivităţii profesor – elev – mijloc de învăţământ prin:

aprofundarea proceselor de analiză-sinteză;

clarificarea aspectelor puţin sesizate prin utilizarea mijloacelor didactice;

asigurarea înţelegerii de către elevi şi formării la aceştia a unei viziuni de ansamblu asupra celor receptate;

Integrarea noilor cunoştinţe în sistemul cognitiv al elevului;

formarea unor competenţe stabile (D. Herlo).

6. INSTRUIREA ASISTATĂ DE CALCULATOR – DIRECŢIE STRATEGICĂ ÎN PERFECŢIONAREA METODOLOGIEI ŞI TEHNOLOGIEI INSTRUIRII

Definire:

Instruirea şi autoinstruirea asistată de calculator se referă la utilizarea calculatorului în procesul de învăţământ, în scopuri didactice;

Introducerea calculatorului presupune: o linie didactică bine precizată, cu orientări pedagogice, psihologice şi metodice; cadre didactice cu pregătirea necesară.

Condiţii pentru difuziunea instruirii asistate de calculator în practica şcolară:

adaptarea educaţiei la necesităţile actuale şi de perspectivă ale societăţii;

Îmbogăţirea şi modernizarea permanentă a sistemului metodelor de învăţământ;

realizarea de progrese în domeniul informaticii, al calculatoarelor şi al tehnologiilor de comunicare.

Necesitatea existenţei unui program de instruire:

este un produs pedagogic, rezultatul programării pedagogice;

programul de instruire urmează să fie transpus într-

un program – computer, care reprezintă un program informatic:

produsele informatice (care sunt produse intelectuale) sunt numite software;

aparatura electronică este numită hardware;

elaborarea lecţiilor şi a celorlalte forme de organizare a activităţii este numită courseware.

Direcţii de activitate în legătură cu instruirea asistată de calculator:

Învăţământul de informatică;

programarea pedagogică a conţinutului, a materialului de studiat şi a activităţii elevului în legătură cu acel conţinut;

elaborarea programului – computer;

abordarea şi soluţionarea problemelor legate de hardware.

Importanţa introducerii calculatorului în şcoală:

reprezintă o strategie de lucru a profesorului şi a elevilor de tip interactiv, un nou mod de concepere a instruirii şi învăţării;

se inserează în contextul învăţământului pe clase şi lecţii;

simulează procese şi fenomene complexe pe car niciun alt mijloc didactic nu le poate pune atât de bine în evidenţă;

construieşte contexte pentru aplicaţii ale conceptelor, oferind celor ce studiază şi limbajul cu ajutorul căruia ei îşi pot descrie propria activitate.

Facilităţi oferite de utilizarea calculatorului:

simularea unor procese şi fenomene în mişcare prin imagini animate;

crearea de situaţii – problemă cu valoare stimulativă şi motivaţională pentru elevi;

Îmbunătăţirea procesului de conexiune inversă;

desfăşurarea de activităţi diferenţiate pe grupe de nivel;

desfăşurarea de activităţi de autoinstruire;

desfăşurarea de activităţi de autotestare;

desfăşurarea de activităţi recapitulative;

organizarea de jocuri didactice în scopul aprofundării cunoştinţelor şi abilităţilor.

Meritul deosebit al instruirii asistate de calculator constă în faptul că presupune participarea activă a elevilor în procesul de predare – învăţare şi că permite dezvoltarea intelectuală a acestora, adecvată ritmului lor de lucru.

ANEXA 1

A. DIAGRAMA CAUZELOR ŞI EFECTELOR:

B. FLOAREA DE LOTUS:

VA<7

<r f v v-f-y xjJ Vv < (B) d (™) o < (D)

A*

VV v vv

M

Bibliografie:

1. Bocoş, M., Instruire interactivă, Cluj-Napoca, Editura PUC, 2002.

2. Cerghit, I., Metode de învăţământ, Ediţia a III-a, Bucureşti, EDP, 1997.

3. Cerghit, I., Neacşu, I. Metodologia activităţii didactice, Bucureşti, EDP, 1982.

4. Chiş, V., Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competenţe, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2005.

5. Creţu, C., Instruirea asistată de calculator. Experienţe şi perspective, Iaşi, Editura Spiru Haret, 1994.

6. Herlo, D., Metodologie educaţională, Arad, Editura UAV, 2002.

7. Ilica, A., Comunicare şi lectură, Arad, Editura UAV, 2005.

8. Ionescu, M., Instrucţie şi educaţie, Cluj-Napoca, Editura PUC, 2003.

9. Moise, C., Metode de învăţământ, Iaşi, Editura Polirom, 1998.

BAN ANA-MARIA, institutor, Liceul Pedagogic „Dimitrieţ ichindeal” Arad

X. RELAŢII ŞI INTERACŢIUNI EDUCAŢIONALE

5 f 5 5

7. Definirea şi analiza conceptului de relaţie educaţională

8. Relaţii şi interacţiuni educaţionale în clasa de elevi

9. Caracteristicile demersului de „influenţă educaţională” în învăţământul primar

10. Atracţia interpersonală în clasa de elevi

11. Comunicarea interpersonală

12. Climatul educaţional în clasa de elevi

1. DEFINIREA ŞI ANALIZA CONCEPTULUI DE RELAŢIE EDUCAŢIONALĂ

Relaţie educaţională Definiţie:

prin relaţie educaţională se înţelege o relaţie directă ce se stabileşte în procesul educativ între educator şi educat. Este o relaţie reciprocă dintre diverş i factori educativi (diriginte, profesori, psiholog, părinte, colectiv de elevi) în scopul realizării unei influenţe favorabile în procesul educaţiei, astfel încât să se asigure condiţii optime pentru dezvoltarea personalităţii elevului şi pentru înlesnirea procesului de autocunoaştere. Are un caracter organizat, pe baza unui sistem educativ bine conceput. Este o verigă indispensabilă procesului educativ, constituind motorul acestui proces. Multitudinea şi calitatea relaţiilor educaţionale condiţionează dezvoltarea personalităţii individuale şi formarea unor colective puternice. Orice relaţie între oameni, între grupuri are şi un sens educativ.

procesul de învăţământ generează un ansamblu de relaţii educaţionale. Orice interacţiune este purtătoare de atitudini, iar acestea se exprimă prin modul în care educatorul interacţionează cu elevii, dar şi prin modul în care elevii interacţionează între ei.

Tipuri de relaţii educaţionale:

relaţii intragrupale: raporturile ce se stabilesc în interiorul unui grup educaţional între: educator – elev / elevi; elev / elevi – elev / elevi;

relaţii intergrupale: raporturi stabilite între membrii unor grupuri diferite (grup – grup). Adeseori grupul de

elevi interacţionează cu alte grupuri mai mult sau mai puţin asemănătoare, la nivelul şcolii sau în mediul extraşcolar.

Caracteristicile relaţiilor educaţionale:

au caracterul unor conexiuni inverse, manifestându-se în dublu sens. De exemplu relaţii ia elev – grup poate fi privită dinspre elev spre grup, dar şi invers dinspre grup spre elev. Fiecare categorie de relaţii are caracteristici proprii, dar se condiţionează şi se influenţează reciproc cu celelalte;

sunt multidimensionale adică sunt de natură pedagogică, psihologică, sociologică şi îşi au originea în natura procesului pedagogic, ca tip de activitate caracterizat prin interacţiunea multiplă a unor factori umani individuali sau în grupuri;

determin a constituirea unui climat psihosocial care poate favoriza sau, dimpotrivă poate împiedica obţinerea rezultatelor dorite. Această ambianţă sau climat al clasei reprezintă expresia atitudinilor emoţionale faţă de învăţare, condiţionând o serie de aspecte ale procesului de învăţare: influenţează modul de organizare şi conducere a grupului de elevi, strategiile de lucru pentru care se optează şi mai ales activitatea de învăţare a elevilor.

2. RELAŢII ŞI INTERACŢIUNI EDUCAŢIONALE ÎN CLASA DE ELEVI

Elevul nu este o fiinţă izolată, el face parte dintr-o clasă şcolară, iar însuşirea de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, formarea de capacităţi are loc în condiţiile existenţei permanente a elevului în cadrul unui grup social – clasă şcolară – care poate să favorizeze, dar şi să defavorizeze atât procesul de informare cât şi cel de formare a lui. Elevul, ca şi adultul, se comportă diferit în anumite grupuri sociale.

Relaţii educaţionale în clasa de elevi Importanţa cunoaşterii relaţiilor de la nivelul clasei:

elevii unei clase se influenţează reciproc, iar influenţa se resimte în cantitatea şi calitatea învăţării;

s-a observat că acţiunea colectivă a grupului în mai

multe privin te dă rezultate superioare activităţilor individuale. Cunoscând bine manifestările de grup, învăţătorul îşi poate ridica substanţial calitatea muncii lui. El se poate folosi de grup pentru a influenţa şi schimba atitudinea, comportamentul unor elevi în sensul dorit;

dacă şcoala tradiţională a avut atitudine reticentă şi chiar a descurajat cooperarea între elevi, pedagogii contemporani o favorizează, deoarece grupul mediază relaţii ia dintre învăţător şi elevi.

Relaţii educaţionale la nivelul clasei, văzută ca un grup primar:

Clasa de elevi poate fi considerată un grup primar, în care membri ei au aceleaşi valori, scopuri şi standarde de comportament şi în care sunt posibile contacte interpersonale, deoarece:

sunt frecvente interacţiunile de tip „faţă în faţă”;

clasa posedă structuri ce-i conferă stabilitate;

clasa tinde să atingă anumite scopuri;

membrii clasei se percep ca făcând parte din grup, iar elevii din alte clase îi identifică pe baza acestei aparenţe.

Relaţii educaţionale la nivelul clasei, văzută ca un grup social specific:

Clasa şcolară este un grup social specific, cu structură şi roluri clare, ce mediază în timp schimbări cognitive fundamentale la nivelul fiecărui membru, deoarece constituie:

cadrul psihosocial al activităţii de învăţare;

un mediu de comunicare şi socializare.

Relaţii educaţionale la nivelul clasei, raportate la cadrul organizaţional:

În clasa de elevi activitatea se poate desfăşura frontal, individual, pe grupe sau în echipă. În funcţie de scopul urmărit, învăţătorul poate alege cum îşi va organiza colectivul de elevi. Sarcina comună dă naştere unor modele acţionale care au specific propriu, face să apară tradiţii, coduri, valori, norme, şi mai ales pot influenţa activitatea de învăţare şi performanţele elevilor;

copilul caută şi poate găsi afecţiune din partea învăţătorului şi a celor de o vârstă cu el. Se dezvoltă sentimentul de apartenenţă, atât de necesar echilibrului şi sănătăţii psihice a copilului şi tot în cadrul grupului său va găsi şi recunoaşterea capacităţilor sale, va avea primele succese;

În timpul pauzelor, copiii formează mici grupuleţe şi îşi petrec vremea mai mult împreună, jucându-se. Contactele acestea de grup sunt în majoritate paşnice, rareori au caracter de ostilitate. Aceste grupuri se constituie după anumite criterii de preferinţă, relaţiile dintre membri încă nu sunt consolidate.

— Relaţii interpersonale: Tipuri de relaţii fundamentale socioafective:

relaţii de atracţie (simpatie), de respingere (antipatie) şi de indiferenţă. Unele dintre ele se referă la atitudinea elevului faţă de colegii săi (sentimente de simpatie, antipatie, indiferenţă), în timp ce altele au în vedere modul în care ceilalţi colegi din clasă răspund sentimentelor sale;

În funcţie de relaţiile interpersonale în cadrul grupului şcolar apar lideri informali şi neoficiali. Ei exercită, de regulă, aceleaşi funcţii referitoare la îndeplinirea sarcinilor şi menţinerea coeziunii grupului, dar în alt mod şi prin alte mijloace decât liderii formali sau oficiali. De aici, numeroase deosebiri şi contradicţii care pot să apară între cele două categorii de lideri, fenomene care duc deseori la victoria liderilor informali în cadrul colectivelor şcolare. Relaţiile interpersonale influenţează personalitatea elevilor:

relaţii unilaterale: în funcţie de cele trei tipuri de relaţii socioafective, putem spune că există copii preferaţi (populari) de majoritatea colegilor, copii respinşi de cei mai mulţi (izolaţi), iar alţii sunt priviţi cu indiferenţă, câteodată fiind acceptaţi, altă dată respinşi. Preferinţele sau respingerile nu sunt reciproce. Cei ce caută apropierea de un copil popular nu sunt neapărat căutaţi la rândul lor de acesta;

relaţii bilaterale: între doi elevi există relaţii afective preferenţiale ele putând fi biunivoce (A îl preferă pe B şi invers) sau contrarii (A îl preferă pe B, dar B îl respinge pe A).

La nivel de grup relaţiile interpersonale dintre elevi se pot constitui în structuri interpersonale:

structuri predominant pozitive, în sensul că toate relaţiile au un asemenea caracter, adică se poate vorbi despre cunoaşterea autentică şi profundă, bazată pe surprinderea elementelor comportamentale esenţiale; comunicarea este liberă şi deschisă între parteneri; există un număr mare de preferinţe reciproce; se manifestă cooperare şi competiţie; are loc acomodare interpersonală;

structuri predominant negative, în sensul că majoritatea relaţii iilor interpersonale au astfel de orientări: o cunoaştere superficială, bazată pe aparenţe, o comunicare scurt-circuitată de blocaje, bruiaje şi distorsiuni ale informaţiilor, un număr mare de respingeri reciproce sau de elevi izolaţ i, relaţii îi conflictuale între membrii grupului.

— Relaţiile intragrupale Relaţia educator – elevi constituie cea mai importantă categorie de relaţii educaţionale, deoarece, într-o anumită măsură, le influenţează şi le condiţionează pe celelalte:

sunt în special relaţii de muncă, ceea ce le conferă o puternică influenţă asupra modului de desfăşurare a activităţii şi a rezultatelor acesteia;

sunt relaţii îi „asimetrice" adică partenerii au vârste diferite, au o pregătire şi o cultură generală de nivel diferit, experienţa de viaţă a educatorului este mai îndelungată şi mai vastă, educatorul îi învaţă pe elevi, iar elevii urmează modelul educatorului, învăţând de la el;

reproduce la scara mică relaţia socială dintre generaţii. Generaţia adultă trebuie să manifeste grijă şi responsabilitate pentru pregătirea/formarea generaţiei tinere, ajutându-i să preia şi să dezvolte experienţa generaţiilor dinaintea ei, altfel nu se poate produce progresul societăţii;

este influenţată nu numai de stilul de muncă al educatorului, ci şi de trăsăturile de personalitate ale acestuia, care îşi vor dobândi valoarea de „modele” oferite partenerilor de educaţie.

Umanizarea şi personalizarea interacţiunii educaţionale implică restructurări substanţiale ale rolului didactic:

profesorul nu mai este doar persoana care propune conţinuturi, dă lecţii, formulează sarcini, ci stimulează şi întreţine activismul investigator al elevului, creează condiţiile necesare ca el să se comporte într-un anume fel, să descopere şi să-şi pună probleme;

se orientează către specificul intereselor şi capacităţilor elevului, este atent la realizările şi creaţiile acestuia. Educatorii trebuie să posede calităţile necesare centrării cu precădere pe aşteptările, cererile, trebuinţele şi interesele elevilor;

cadrul didactic trebuie să fie capabil de a se dedubla şi de a lucra din perspectiva sa şi a grupului, să aibă capacitatea de a intui caracteristicile de ordin interpersonal ale elevilor, capacitatea de percepere adecvată a relaţiilor preferenţiale dintre elevi, de anticipare a atitudinilor sociale ale elevilor în raport cu situaţiile educaţionale viitoare.

Relaţia profesor-elev Clasificare:

a. În funcţie de accentul care s-a pus pe unul sau altul dintre subiecţi:

Magistrocentrismul:

aparţine pedagogiei tradiţionale şi are la bază o concep ţie autoritaristă (educatorul impune elevului un sistem de cerinţe şi obligaţii cărora el trebuie să i se supună necondiţionat);

această tendinţă se axează în exclusivitate pe autoritatea educatorului şi promovează o comunicare unidirecţională, de la educator la educat, punând accentul pe influenţele exterioare ce se exercită asupra elevului, neluând în considerare clasa reţeaua ei complexă de comunicaţie.

Pedocentrismul:

a apărut odată cu orientarea educaţiei libere, ea îmbrăcând forma liberalismului pedagogic;

pune accent pe libertatea deplin a a elevului, în sensul că trebuie să i se creeze toate condiţiile în vederea unei dezvoltări spontane, fără niciun fel de constrângere sau dirijare exterioară;

pedagogia contemporană a încercat să depăşească opoziţia dintre cele două tendinţe extreme, prin abordarea relaţiilor educaţionale din perspectiva datelor furnizate de ştiinţele comunicării sociologiei şi psihologiei sociale. Specialiştii au ajuns la concluzia că aceste relaţii trebuie privite şi analizate în contextul întregului proces al activităţii educative. b. Din punct de vedere psihosocial:

1. Relaţiile pedagogice specifice nivelului informal;

2. Relaţiile pedagogice specifice nivelului formal:

sunt influenţate de statutul învăţătorului şi de rolul său (planificarea şi proiectarea activităţii didactice, transmiterea cunoştinţelor, stimularea învăţării, evaluarea rezultatelor şcolare); aceste tipuri de relaţii educaţionale au un caracter predominant raţional, fiind vorba de relaţii de muncă propriu-zisă, care se constituie în activităţile de cunoaştere şi învăţare; la nivel formal se structurează două tipuri principale de relaţii învăţător-elevi: relaţii de comunicare şi relaţii de conducere.

Relaţiile de comunicare pot fi:

de transmitere de informaţii, de solicitare a unei cerinţe, de răspuns, de reacţie, de exprimare a unor stări afective;

din punctul de vedere al direcţiilor în care se realizează comunicarea există:

relaţii îi unidirecţionale desfăşurate pe direcţia învăţători-elevi în care se impune dominanţa formală a educatorului;

relaţii îi bidirecţionale în cadrul cărora comunicarea se produce atât din partea învăţătorului cât şi din partea elevului;

relaţii îi multidirecţionale în cadrul cărora învăţătorul

încetează a mai fi singura persoană transmiţătoare de informaţie referitoare la noile conţinuturi.

Relaţiile de conducere a activităţii didactice pot fi de patru tipuri:

autocratice – presupune o dominare totală din partea învăţătorului, care înăbuşă iniţiativa, independenţa şi creativitatea elevilor;

liberale (îngăduitoare) – învăţătorul nu mai are rolul conducător în procesul educaţiei ci se subordonează intereselor şi iniţiativelor elevilor;

nondirecte – rolul învăţătorului nu presupune intervenţia de niciun fel în procesul educaţiei, ci crearea unei atmosfere de încredere în care elevul să descopere drumul şi direcţiile sale de acţiune;

democratice – tendinţa învăţătorului de a se integra în climatul clasei, de a se identifica cu viaţa şi activitatea elevilor.

Relaţia elev – elevi

Activitatea de învăţare se desfăşoară într-un cadru instituţionalizat, se formează grupuri de elevi, ceea ce determină apariţia unor multiple relaţii elev – elev; elev – elevi; elevi – elev; elevi – elevi. Aceste relaţii sunt generate de nevoia de comunicare între individ şi grupul căruia îi aparţine, la care se adaugă relaţii de conlucrare, de conducere / subordonare, precum şi relaţii socio – afective. Relaţiile în cadrul grupului:

a. Tipuri de relaţii:

relaţiile de comunicare în cadrul grupului au ca obiect diferite situaţii şi aspecte ale vieţii şi activităţii fiecăruia. Se transmit informaţii, solicitări adresate colegilor, răspunsuri la aceste solicitări, corectări, aprecieri, încurajări sau dimpotrivă nemulţumiri sau dezamăgiri. Absenţa sau deficienţa în comunicare se află la originea tensiunilor ce se manifestă în grup;

relaţie de conducere exercitată fie de o singură persoană, fie de un subgrup. Ca urmare, fiecare membru al grupului se va afla într-o relaţie de subordonare faţă de persoana sau subgrupul conducător.

b. Caracteristici:

relaţii ia elev – elev are un predominant caracter psihologic, bazându-se pe o cunoaştere reciprocă şi pe activitatea comună;

Interacţiunea dintre elevi apare sub forma unor relaţii interpersonale conştiente care se realizează în mod nemijlocit. Îndeplinirea de către elevi a unor sarcini şi activit ăţi comune presupune existenţa unor relaţii de interdependenţă;

În cadrul grupului educaţional există întotdeauna şi aspecte emoţional – afective, ca şi momente de tensiune şi conflict, deoarece viaţa în grup dezvoltă norme, valori, convingeri care exercită atât influenţe cât şi convingeri asupra elevilor. În consecinţă personalitatea elevului se manifestă în interdependenţă cu viaţa grupului din care face parte, cu normele şi valorile pe care acestea le dezvoltă;

În cadrul clasei există un lider formal, care trebuie să respecte cerinţele şcolare, acestea fiind impuse de educator, dar există şi un lider informal, care poate susţine sau nu acţiunile liderului formal. În cazul în care cei doi se află în opoziţie se exercită o influenţă negativă asupra membrilor grupului. În orice grup statutele membrilor sunt diferite şi chiar ierarhizate, rolul fiecăruia se interferează cu al celorlalţi influenţând caracteristicile grupului;

cooperarea dintre elevi favorizează relaţiile şi schimburile dintre ei, stimulează înţelegerea şi acceptarea reciprocă, precum şi efortul comun în realizarea sarcinilor de învăţare sau extradidactice. Constituirea unui grup bazat pe competiţie poate avea efecte negative atât pe plan individual, ducând la insecuritate personală în grup, cât şi în planul grupului, delimitându-i coeziunea. Bineînţeles că cele două situaţii nu trebuie puse în opoziţie, cel mai corect mod de acţiune este de a folosi tehnici de cooperare prin competiţie şi nu în opoziţie cu acestea.

relaţiile interpersonale lasă urme adânci în personalitatea elevilor care pot fi clasificaţi în trei

categorii: activi, care acceptă relaţiile din clasă; cei care particip a conştiincios la activitate, dar fără iniţiativă, fără a se implica în formarea relaţiilor de grup; cei care participă din obligaţie la activitate şi se adaptează pasiv la relaţiile de grup.

Relaţiile intergrupale

Relaţiile se stabilesc între diferite clase din cadrul colectivului unei şcoli sau chiar cu clase din şcoli diferite:

aceste relaţii îi se pot manifesta în plan vertical (cu o clasă mai mică sau mai mare decât clasa iniţiatoare) sau în plan orizontal, adică la nivelul claselor paralele;

Între grupurile unor clase diferite pot apărea relaţii îi de concurenţă, dar uneori şi de cooperare;

de asemenea, în cadrul şcolii, un grup poate reprezenta un model, un nivel de aspiraţ le pentru un alt grup.

Clasificarea relaţiilor interpersonale într-o primă clasificare au fost identificate:

relaţii de acomodare prin care membrii grupului îşi reglează comportamentele;

relaţii îi de asimilare care constau în transferarea unor informaţii, puncte de vedere, atitudini şi comportamente de la o persoană la alta;

relaţii de stratificare: ierarhia statutelor structurează componenţa grupului;

relaţii de alienare: neputând desfăşura interacţiuni reciproce, unii membrii ai grupului manifestă tendinţe de izolare.

O altă clasificare identifică: relaţii îi de comunicare, afective, de dominare sau de conducere.

Jean Piaget distinge: relaţii îi intelectuale, relaţii îi afective, relaţii îi morale. Alte modele taxonomice le grupează în: relaţii verbale, de comunicare, afective, voluntare.

În funcţie de nevoile şi trebuinţele psihologice pe care le resimt elevii atunci când se raportează unii la alţii:

de intercunoaştere:

se referă la nevoia de a dispune de informaţii cu

privire la celălalt, la personalitatea lui. Când învăţătorul deţine informaţii consistente despre elevii săi, iar elevii despre ceilalţi colegi, dinamica interacţiunilor este mai consistentă, iar când informaţiile sunt limitate, posibilitatea instaurării neîncrederii între parteneri devine mai mare;

În grupul educaţional elevii acţionează împreună în procesul de instruire, se cunosc reciproc. Ei nu doar comunică ci şi îşi împărtăşesc ideile, gândurile, sentimentele.

de intercomunicare:

prin comunicare se realizează un schimb de informaţii cognitive, afective, comportamentale. Aceste relaţii apar ca o rezultantă a ceea ce simt subiecţii atunci când intră în interacţiune. În clasă au loc numeroase schimburi de mesaje;

În cadrul grupului educaţional, foarte important pentru procesul instructiv-educativ este să se ajungă la o comunicare prin antrenarea cât mai multor elevi în acest proces.

cea mai eficientă este comunicarea de tipul „faţă în faţă”, elevii situaţi la „periferie” lovindu-se de unele dificultăţi în recepţionarea mesajului;

funcţia de comunicare duce la unificarea activităţii grupului educaţional în vederea atingerii obiectivului propus.

socio-afective preferenţiale;

de influenţare:

sunt determinate de poziţia pe care o ocupă fiecare elev în ierarhiile subiective şi obiective, de multe ori producându-se independent de relaţiile socio-afective ale grupului educaţional. Se produce un schimb de mesaje de la un individ la altul, ceea ce contribuie la schimbarea comportamentelor celor aflaţi în interacţiune;

toţi subiecţii sunt în acelaşi timp stimuli şi agenţi de influenţare. Aceste influenţe produc reacţii din partea celorlalţi, unele schimbări şi restructurări la nivelul conştiinţei lor, precum şi o modificare a sistemului

atitudinal. Elevul poate să-şi modeleze opinia în funcţie de opinia exprimată de cel cu care se află în interacţiune;

Influenţa educaţională poate fi analizată în funcţie de: influenţa învăţătorului, ca lider şi ca factor exterior; influenţa de grup.

Factori care influenţează relaţiile educaţionale:

personalitatea învăţătorului, dar contează şi condiţiile generale în care se desfăşoară procesul de educaţie şi concepţia pedagogică aflată la baza acestui proces: învăţătorul organizează şi conduce activitatea de învăţare, prelucrează şi transmite cunoştinţele şi capacităţile propuse de curriculum, modelează personalitatea copilului, desfăşoară şi activităţi extraşcolare, sprijin a ceilalţi factori educativi. Condiţiile generale în care se desfăşoară procesul instructiv-educativ, reprezintă un factor obiectiv care influenţează interacţiunea dintre învăţător şi elevi;

concepţia pedagogică ce stă la baza activităţilor educaţionale.

Cunoaşterea relaţiilor şi structurilor interpersonale dintr-un grup este utilă nu numai din punct de vedere explicativ, ci mai ales acţional, ea permiţând realizarea unei activităţi educaţionale legitimă din punct de vedere ştiinţific, şi deci eficientă.

3. CARACTERISTICILE DEMERSULUI DE „INFLUENŢĂ EDUCAŢIONALĂ” ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR

Influenţa educaţională Definiţie:

prin influenţă educaţională se înţelege o acţiune exercitată asupra unei persoane sau grup social, în scopul formării de concepţii, sentimente, deprinderi, comportamente. Şcoala, familia, mass-media, grupul de prieteni, întregul mediu social desfăşoară o influenţă educativă. Aceasta se manifestă pe întreaga durată a procesului educaţiei permanente, dar recepţionarea diferitelor influenţe se face selectiv, în funcţie de sursa de influenţă, de vârsta celui supus influenţei educaţionale, de întregul context al influenţelor exercitate simultan sau

succesiv.

Manifestarea influenţei educaţionale:

În familie, influenţa educaţională este realizată de către părinţi. Ei sunt cei care reprezintă pentru copii lor un model de comportament şi care încă din primii ani de viaţă ai copilului pun bazele formării personalităţii lui;

În şcoală, influenţa educaţională se exercită atât de către învăţător şi profesor cât şi de către elevi. Învăţătorul este cel care, lider fiind, nu doar transmite cunoştinţele, formează capacităţi, ci modulează personalitatea elevului. De aceea el însuşi trebuie să fie un model de comportament şi să contribuie la formarea trăsăturilor pozitive de caracter. În lecţiile de limba română există texte care au influenţe educaţionale, prezentând modele pozitive sau negative de comportament. La orele de educaţie civică din clasele a III-a şi a IV-a elevii sunt familiarizaţi cu valori şi norme morale, învăţătorul încercând să formeze elevilor sentimente şi deprinderi morale;

În cadrul colectivului de elevi fiecare subiect reprezintă un model de comportament, astfel că el poate exercita o influenţă educaţională asupra unui coleg sau asupra întregului grup. Aici trebuie să intervin a învăţătorul care întăreşte influenţele pozitive şi înlătură şi sancţionează influenţele negative;

un rol important îl are şi grupul de prieteni care poate influenţa în mai mare sau mai mică măsură comportamentul copilului. El va căuta acel grup care corespunde intereselor şi preferinţelor sale;

revistele, filmele şi piesele de teatru adecvate vârstei şcolarului mic oferă modele şi tipuri comportamentale care influenţează formarea personalităţii şcolarului.

4. ATRACŢIA INTERPERSONALĂ ÎN CLASA DE ELEVI

Relaţii bazate pe formarea subgrupurilor non-formale

Caracteristici:

clasa de elevi acţionează pe baza unor relaţii interpersonale preferenţial simpatice, formându-se

subgrupuri non-formale. Aceste subgrupuri sunt sisteme deschise, se reorganizează continuu în raport cu cerinţele unor situaţii concrete. Fiecare elev din clasă poate face parte la un moment dat dintr-un asemenea subgrup. Practic însă doar unii elevi devin „centre de interes” în aproape orice situaţie; foarte rar se va impune un elev mai izolat sau cu un statut mai puţin important în organizarea informală a clasei;

afirmarea unora şi respingerea altora poate fi explicată prin studierea personalităţii elevilor. În general sunt apreciaţi în cadrul colectivului de elevi cei care sunt prietenoşi, amabili, manifestă colegialitate, oferind ajutorul necesar celorlalţi. La nivelul şcolarilor mici prezintă o mare importanţă inteligenţa de care dau dovadă, precum şi rezultatele bune obţinute la învăţătură. Trăsăturile negative, care sunt condamnate de colegi sunt egoismul, îngâmfarea, lăudăroşenia şi într-o mică măsură, rezultatele mai slabe la învăţătură;

elevii care reprezintă subgrupul central, adică sunt acceptaţi şi apreciaţi de majoritatea elevilor clasei, beneficiază de acest statut datorită prestigiului obţinut prin raportare la sarcinile principale ale clasei, dar şi în alte împrejurări: în urma unor concursuri şcolare unde au obţinut rezultate semnificative, în urma rezolvării unor situaţii mai deosebite ale vieţii şcolare sau în urma descoperirii unor talente artistice deosebite;

relaţiile afectiv simpatetice, stabilite între elev şi colectivul clasei, constituie pentru cel dintâi un stimulent în activitatea sa şcolară şi un suport moral care-l ajută să depăşească mai uşor situaţiile stresante prin care poate trece. În cazul în care elevul este respins de colectiv sau de unele grupuri formate spontan în interiorul lui, el nu are spre cine să întindă mâna după ajutor;

statutul de elev „popular” sau „respins” nu se datorează exclusiv atitudinii preferenţiale sau de respingere a colectivului, ci şi poziţiei pe care elevul şi-o cucereşte el însuşi pe „scara de prestigiu” a clasei prin eforturi şcolare, gradul de sensibilitate etc. Există elevi

care prin trăsăturile lor puternice de personalitate se impun cu uşurinţă în stima colectivului clasei, care-i oferă un climat favorabil dezvoltării. Alţii simt nevoia şi ştiu să stabilească contacte sociale, cucerindu-şi cu uşurinţă statutul de elevi populari. Relaţia afectiv-simpatetică pozitivă, stabilită cu colegii, reprezintă pentru ei un puternic imbold şi suport moral în activitatea şcolară şi extraşcolară.

Liderul de grup:

apariţia liderilor într-un grup este determinată de unele împrejurări sau situaţii care determină impunerea unor elevi care au capacitatea să răspundă cel mai bine nevoilor celorlalţi colegi, elevi ce pot determina orientarea colectivului spre un comportament anume. Autoritatea unui lider în cadrul grupului nu poate fi acordată de cineva ci este câştigată în diferite situaţii;

autoritatea este produsul aprecierii şi expresia încrederii colectivului într-o persoană anume, caracterizată prin o serie de trăsături ale personalităţii:

trăsăturile de caracter constituie un indicator al atitudinii liderului faţă de colectiv, faţă de sarcinile principale de muncă: conştiinţa, responsabilităţile, disciplina, modestia, comportamentul deschis faţă de ceilalţi, sinceritatea, atenţia faţă de colegi;

altă condiţie esenţială a impunerii unui lider este inteligenţa socială, capacitatea de adaptare în rezolvarea situaţiilor sociale care apar în lumea şcolii. Factorii sociali ai dezvoltării şi perfecţionării inteligenţei sunt cooperarea, colaborarea în muncă, schimbul de idei;

variabila temperamentală este prezentă prin modul în care individul rezolv a situaţiile sociale. Impulsivii, neechilibraţii, cei înclinaţi spre rezolvări pasionale şi subiectivism, cei care nu acceptă obiecţii din partea celorlalţi, agresivii nu se bucură de simpatie şi apreciere. Dimpotrivă elevii care sunt echilibraţi, vioi, cei ce stabilesc cu uşurinţă contacte cu alţii, optimiştii întrunesc mai curând aprobarea colectivă.

Elevii izolaţi:

firea mai retrasă, izolarea unora sau timiditatea îi fac pe unii elevi să intre cu mai mare dificultate în ritmul comun, în fluxul de gânduri şi afectivitate a grupului;

dacă într-un grup coeziunea este redusă, dacă apar dese conflicte, unii se izolează, nu vor să participe la această viaţă de grup sau se desprind de grup atunci când înregistrează insuccese colective de natură diferită. Desigur e mai comod să nu te identifici cu grupul, decât să-ţi asumi partea de răspundere pentru eşecul comun;

de asemenea preocupările deosebite îi pot izola pe unii elevi: ei nu-şi găsesc un corespondent în colectiv;

alte cauze ale izolării pot fi existenţa unui complex de inferioritate datorat educaţiei sau dificultăţilor fizice sau intelectuale, inadaptarea şcolară, incapacitatea de a răspunde tuturor cerinţelor şcolare. Relaţiile socio-afective, preferenţiale apar dintr-o nevoie interpersonală privind schimbul de emoţii şi sentimente care generează relaţii de simpatie, de preferinţă sau de respingere unilaterală sau reciprocă între membrii grupului educaţional. Acest tip de relaţii sunt o condiţie pentru dezvoltarea personalităţii elevilor, sunt influenţate de mediul social clasei şi au drept caracteristici fundamentale spontaneitatea, sinceritatea, nevoia de reciprocitate în relaţiile afective pozitive.

Relaţiile afectiv-simpatetice pot deveni factori dinamizatori ai procesului de învăţare, având un rol stimulativ pentru întreaga activitate a elevilor, iar educatorii le pot transforma într-o adevărată forţă în desfăşurarea optimă a actului educaţional.

5. COMUNICAREA INTERPERSONALĂ

Comunicarea:

orice comunicare este o interacţiune, o influenţă reciprocă între mai multe persoane. Comunicarea este un act ce stă la baza legăturilor sociale dintre oameni;

canalele de transmitere a comunicării pot fi variate: comunicarea verbală (orală sau scrisă), comunicarea nonverbală (mimică, gestică, poziţia corporală) şi comunicarea paraverbală.

Comunicarea interpersonală:

se produce între două sau mai multe persoane aflate în interacţiune;

a comunica înseamnă a te exprima şi a te face înţeles. Pentru aceasta sunt necesare anumite condiţii date de tipul de relaţie dintre persoanele aflate în interacţiune, iar această relaţie este rezultatul unor atitudini dezvoltate de fiecare persoană.

Atitudinile în comunicare:

pot fi exprimate prin vorbire, intonaţia vorbirii, mimică, gesturi, acţiuni etc;

atitudinile membrilor unei clase de elevi influenţează decisiv calitatea relaţiilor ce se stabilesc între aceştia.

În situaţiile de comunicare interpersonală pot apărea următoarele categorii de atitudini:

a... Atitudinea de interpretare:

atitudinea de interpretare constă în explicarea pentru alţii a unor raţiuni aflate la originea faptelor şi spuselor personale. Deci cineva ştie ceva şi transmite celuilalt ceva ce acesta nu ştie;

creează o relaţie de dependenţă între partenerii comunicării. Cel care interpretează se autointitulează deţinător al cunoaşterii, iar celălalt participant la comunicare devine dependent de el. În consecinţă „dependentul” poate accepta acest rol, blocându-şi propria exprimare, deci blocând comunicarea;

altă urmare a acestei atitudini poate fi neacceptarea relaţiei de dependenţă, ceea ce va duce la o anumită agresivitate în comunicare;

Interpretarea nu trebuie exclusă din comunicare, dar această atitudine nu trebuie să devină fundamentul comunicării, ci doar rezultatul ei;

dacă dorim să-i permitem celuilalt să se exprime liber, real, personal trebuie să evităm interpretarea.

b. Atitudinea de evaluare:

constă în formularea unei judecăţi pozitive sau negative în raport cu ceea ce face sau spune celălalt;

se bazează pe o diferenţă de statut între partenerii

comunicării, creând, la fel ca atitudinea de interpretare, o relaţie de dependenţă;

posibilă consecinţă a acestei evaluări este blocarea comunicării ca urmare a evaluării negative. Astfel se creează un climat relaţional nefavorabil care reduce motivaţia exprimării şi îl determină pe cel supus evaluării să nu-şi mai verbalizeze ideile şi sentimentele pentru că riscă să fie judecat negativ;

În condiţiile unei evaluări pozitive apare riscul ca atunci când este receptată o judecată pozitivă copilul să selecteze dintre ideile sau trăirile sale numai pe acelea care îi permit obţinerea acesteia;

evaluarea pozitivă sau negativă a comunicării unei persoane duce la îngustarea posibilităţii de exprimare autentică. Cu cât dorim mai mult ca un copil să se exprime liber, cu atât mai puţin trebuie judecat.

c. Atitudinea de ajutor sau consiliere:

constă în propunerea unor soluţii în funcţie de ceea ce celălalt a exprimat;

se bazează pe o diferenţă de statut, pe o relaţie de dependenţă, având în vedere că există un „consilier" şi un „consiliat", „un susţinător" şi „un susţinut";

cu cât un copil este ajutat mai mult, cu atât dependenţa lui faţă de consilier creşte, în detrimentul independenţei. În consecinţă, în cazul în care se abuzează de această atitudine de consiliere discursul celuilalt va fi superficial, reducându-i posibilităţile de a-şi rezolva singur problemele, deoarece iniţiativa de căutare a soluţiilor vine din partea consilierului, nu din partea celui care se confruntă, de fapt cu problema respectivă;

altă consecinţă posibilă ar fi orientarea comunicării în sensul soluţiilor propuse de consilier, limitând libertatea de gândire şi mişcare a celui consiliat;

dacă se doreşte oferirea posibilităţii de exprimare liberă a unei persoane nu trebuie utilizată prea des atitudinea de consiliere. Aceasta nu presupune excluderea ei, ci sfatul, ajutorul să fie oferit astfel încât celălalt partener al comunicării să-şi poată expune liber

problemele sau cererile. Astfel prin faptul că o persoană îşi expune idei, sentimente, puncte de vedere consilierul va putea deţine mai multe elemente pentru a putea formula sfatul cel mai potrivit.

d. Atitudinea de chestionare:

constă în adresarea unor întrebări pentru a-i permite celuilalt să se exprime. Această atitudine, utilizată frecvent supune comunicarea unor riscuri majore, cum ar fi: superficialitate, demoralizarea cognitivă a celuilalt;

poate deveni unul dintre instrumentele manipulării sau ale canalizării inconştiente. Alegerea întrebărilor permite orientarea comunicării într-o anumită direcţie, evitându-se întrebările care pot ridica probleme sau divergenţe de opinie. În acest caz chestionarea nu este organizată în funcţie de anchetă, ci în funcţie de caracteristicile psihologice ale anchetatorului. De asemenea ordinea în care sunt adresate întrebările riscă să închidă într-o oarecare măsură orizontul celui chestionat pentru că el va răspunde în permanenţă, ţinând cont de răspunsul anterior, având grijă să nu se contrazică nici măcar parţial;

presupune asumarea unor riscuri importante, în cazul în care dorim să cunoaştem punctul de vedere al celuilalt. Cu cât adresăm mai multe întrebări, cu atât şansele ca acesta să poată aprofunda scad, iar posibilitatea ca acesta să fie canalizat creşte;

comunicare autentică necesită limitarea utilizării chestionării, dar nu renunţarea la aceasta, deoarece în interacţiunea comunicării, celălalt aşteaptă întrebări, iar faptul de a nu fi deloc chestionat poate genera o reacţie de surpriză, chiar de neîncredere. Atunci când chestionarea devine necesară, formularea unor întrebări cât mai deschise se dovedeşte a fi un aspect benefic al comunicării.

e. Atitudinea de comprehensiune:

constă în a-i arăta celuilalt că te interesează ceea ce spune el, că asculţi pentru a încerca să-l înţelegi, nu pentru a-l judeca;

se manifestă prin reformularea a ceea ce partenerul de comunicare a exprimat anterior; creează o diferenţă de statut, dar aceasta este inversă în raport cu celelalte atitudini: cel care reformulează este total dependent de cel care se exprimă;

se creează un climat relaţional care facilitează exprimarea şi care este marcat de doi factori esenţiali. Un asemenea climat este semnul unui interes real pentru celălalt şi creează o situaţie în care ameninţările pe care acesta le poate resimţi atunci când se exprimă vor fi reduse la maxim, deoarece el nu se va simţi nici jenat, nici interpretat, nici interogat. Climatul de comprehensiune reduce aşadar mecanismele de apărare ale celuilalt, permiţându-i să-şi continue reflecţia, incitându-l să-şi dezvolte opiniile sau sentimentele pe care le-a exprimat. Fiecare dintre aceste atitudini au consecinţe asupra comunicării şi asupra relaţii iilor interpersonale stabilite între membrii unui grup. În comunicarea interpersonală este esenţială crearea unui climat relaţional:

acceptarea necondiţionată a celuilalt presupune renunţarea la orice judecată cu privirea la ceea ce exprimă celălalt, acceptarea spuselor sale, a manierei în care le-a exprimat sau a faptului că el nu doreşte să-şi exteriorizeze un anumit sentiment;

autenticitatea este o condiţie necesară pentru instaurarea unui climat favorabil comunicării. Autenticitatea interesului acordat celuilalt ne face disponibili pentru el, în raport cu ceea ce spune, devenind o condiţie esenţială pentru o ascultare comprehensivă;

empatia presupune hotărârea şi capacitatea de a controla propriile reacţii socio-afective, devenind astfel disponibil pentru partenerul de comunicare, pentru a încerca înţelegerea din interior, a vedea o situaţie prin ochii celuilalt. Empatia se defineşte deci prin receptivitatea la sentimentele trăite de celălalt şi prin capacitatea verbală de a comunica această comprehensiune (înţelegere). Empatia trebuie să fie activă şi să fie transmisă celuilalt. Ea presupune relaţii

interpersonale lipsite de ameninţări sau de provocări.

Pentru o comunicare interpersonală optimă cel care doreşte să favorizeze exprimarea celuilalt trebuie să manifeste o atitudine de comprehensiune şi să-şi controleze reacţiile spontane carte tind spre evaluare, ajutor, interpretare sau chestionare.

6. CLIMATUL EDUCAŢIONAL ÎN CLASA DE ELEVI

Climatul grupului Definiţie:

prin climat se înţelege „ambianţa intelectuală şi morală care domneşte într-un grup, ansamblul percepţiilor colective şi al stărilor emoţionale existente în cadrul acestuia” (E. Păun).

Caracteristici:

este puternic subiectivizat deoarece fiecare membru al grupului conferă anumite semnificaţii situaţiilor cu care se confruntă sau celor cu care interacţionează;

constituie un puternic factor de mobilizare a membrilor grupului. El poate avea valori pozitive, devenind un factor de susţinere, sau valori negative, devenind un factor perturbator.

Climatul şcolii Definiţie:

climatul şcolii se manifestă prin caracteristicile psihosociale din şcoală, prin tipul de autoritate, gradul de motivare şi de mobilizare a resurselor umane, stările de satisfacţie sau insatisfacţie, gradul de coeziune a grupului şcolar. Climatul şcolii reprezintă deci atât percepţia profesorilor, cât şi cea a elevilor asupra mediului şcolar în care îşi desfăşoară activitatea.

Factorii care influenţează climatul şcolii:

factorii structurali se referă la structura unui grup, adică la modul în care sunt grupaţi şi interacţionează membrii grupului:

prin acest mod de grupare se distribuie rolul individului în grup, drepturile şi obligaţiile acestuia în raport cu grupul.

mărimea şcolii şi compoziţia umană a acesteia influenţează climatul şcolii.

Factorii instrumentali se referă la condiţiile şi

mijloacele de realizare a obiectivelor materiale şi mijloacele didactice, relaţiile interpersonale, strategiile didactice, modalităţile de comunicare în interiorul şcolii sau în afara ei (cu parteneri externi), modul de organizare a activităţilor didactice etc.

Factorii socio-afectivi au efect asupra integrării socio-afective a unui individ în colectivitate:

vizează relaţiile interpersonale (acceptare, atracţie, respingere, indiferenţă);

prezenţa unor subgrupuri (aşa-numitele „bisericuţe”);

satisfacţia sau insatisfacţia provocată de activităţile comune desfăşurate, tehnicile de lucru utilizate.

Interacţiunile dintre membrii grupului atrag după sine apariţia unor fenomene psihosociale:

Imitaţia, cooperarea, competiţia, conflictul, obiceiurile, mentalităţile, memoria şi voinţa colectivă, stările de entuziasm sau de apatie colectivă, stări tensionate sau destinse, spiritul de grup;

alte fenomene psihosociale apărute în cadrul clasei de elevi sunt cele denumite prin termenii „bufonul clasei”, „ţapul ispăşitor”, „solidarizarea membrilor grupului”, „preferarea” unora etc.

Influenţa climatului clasei

Influenţa climatului clasei asupra dezvoltării personale:

clasa de elevi este un grup mic, format dintr-un număr relativ restrâns de membri între care există relaţii nemijlocite, adică relaţii de tipul „faţă în faţă”. Fiecare copil are posibilitatea de a intra în relaţii directe cu toţi ceilalţi, îi poate cunoaşte foarte bine, pot acţiona împreună, se pot aprecia reciproc. Mijloacele de realizare a acestor relaţii îi „faţă în faţă” sunt exclusiv verbale şi afective;

În clasa de elevi se desfăşoară activităţi specializate şi diferenţiate de predare – învăţare – evaluare cu conţinut şi finalitate educativă. Acestea sunt organizate circular, adică elevii gravitează în jurul liderului adult, care devine

astfel un consilier al grupului atât pentru probleme educative cât şi psihosociale;

Între fiecare persoană şi grup există relaţii de interdependenţă, deoarece influenţele exercitate sunt bivalente. Grupul, deci clasa de elevi influenţează fiecare persoană din cadrul ei, schimbându-i imaginea despre sine, reacţiile, comportamentele, atitudinile şi performanţele, dar, totodată fiecare elev, la rândul lui va influenţa grupul, subliniindu-i structura şi funcţionalitatea;

anumite comportamente pozitive ale unui elev, imitate involuntar sau preluate în mod conştient de alţii, vor conduce la schimbări benefice în climatul clasei, acţionând favorabil asupra randamentului şi eficienţei activităţii. Elevul nu este doar receptorul pasiv al influenţelor grupului, ci şi creatorul unor noi situaţii, cel care le stăpâneşte, le controlează sau le dirijează.

Influenţa climatului clasei asupra activităţilor desfăşurate:

În procesul de realizare a unei sarcini, acest lucru depinde în egală măsură de dificultatea şi natura sarcinii, de potenţialul intelectual al elevilor, dar şi de relaţiile de simpatie sau antipatie dintre ei;

orice act de comunicare depinde de natura şi conţinutul mesajului la fel de mult ca şi de condiţiile afective ale comunicării (climatul destins sau tensionat al clasei şi atitudinea elevilor faţă de învăţător şi a învăţătorului faţă de elevi);

clasa de elevi cunoaşte o dinamică extraordinar de mare în timp, datorită schimbărilor survenite în primul rând la nivelul individului;

fenomenele psihosociale ce alcătuiesc climatul clasei devin „factori de grup”, punându-şi amprenta pozitivă sau negativă asupra procesului de învăţare;

cooperarea şi competiţia îşi pun amprenta asupra climatului clasei într-o mare măsură. O clasă de elevi în care cooperarea este predominantă se comportă într-o măsură care denotă coeziune, coordonarea eforturilor, valorizarea fiecărui membru în parte, atenţia acordată

tuturor, o bună comunicare între toţi elevii, stabilirea unor relaţii amicale între colegi, deci armonie. O clasă competitivă generează insecuritate personală, ostilitate, respingeri mutuale, frică, anxietate, împiedicarea comunicării. De aceea trebuie evitată ierarhizarea elevilor, singurul termen de comparaţie rămânând activitatea anterioară proprie.

Cunoscând puterea de influenţare a fenomenelor psihosociale ce apar în cadrul clasei învăţătorul trebuie să exploateze la maximum influenţa lor pozitivă, formativă, contribuind în felul acesta la transformarea lor în adevărate forţe dinamizatoare ale procesului educaţional.

NISTOR ANDRADA, institutor, Şcoala Generală Nr. 6 Arad HONŢÂNDANIELA, institutor, Şcoala Generală Nr. 6 Arad

Bibliografie:

1. Abric, J.C., Psihologia comunicăniteorii şi metode, Editura Polirom, Iaşi, 2002.

2. Călin, C.M., Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative, Editura ALL, Bucureşti, 1996.

3. Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Editura D. Bolintineanu, Bucureşti, 1999.

4. Nicola, I., Pedagogie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1992.

5. Păun, E., Clasa de elevi ca grup educaţional (în Sociopedagogie şcolară), EDP, Bucureşti, 1982.

6. Păun, E., Şcoala – abordare sociopedagogică, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

XI. EVALUAREA

9. Definirea şi analiza conceptului de evaluare. Măsurarea – aprecierea – decizia. Integrarea evaluării în procesul de învăţământ.

10. Funcţiile evaluării: de informare, motivaţională, de control, diagnoză, selecţie şi certificare, prognoză, reglare-autoreglare.

11. Forme / tipuri de evaluare a rezultatelor şi progreselor şcolare: iniţială, continuă/formativă, finală /

sumativă.

12. Metode şi tehnici de evaluare a rezultatelor şi a progreselor şcolare (verificări orale, lucrări scrise, lucrări practice, teste de evaluare, proiecte, portofolii, chestionare, observaţiile ş.a.).

13. Factori perturbatori şi erori în evaluarea şcolară. Modalităţi de corectare.

14. Metodologia proiectării, elaborării, aplicării şi interpretării probelor evaluative.

15. Formarea capacităţii de autoevaluare la elevi.

16. Perfecţionarea metodologiei de evaluare şi perspectiva reformei învăţământului în România.

1. DEFINIREA ŞI ANALIZA CONCEPTULUI DE EVALUARE. MĂSURAREA-APRECIEREA-DECIZIA. INTEGRAREA EVALUĂRII ÎN PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Docimologia este ştiinţa care studiază metodologia verificării şi evaluării rezultatelor şcolare, sistemul de notare, comportamentul examinatorilor şi al examinaţilor.

Definiţiile evaluării în literatura de specialitate:

evaluarea constituie o activitate de colectare, organizare şi interpretare a datelor obţinute prin intermediul instrumentelor de evaluare;

evaluarea este un proces complex menit să aprecieze valoarea unui act educaţional sau al unei părţi din aceasta, eficacitatea resurselor umane şi materiale, a condiţiilor şi operaţiilor folosite în derularea activităţii educaţionale, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse în vederea luării deciziilor adecvate ameliorării activităţii în etapele următoare (Skinner);

evaluarea cuprinde o suită de acte prin care educatorul se informează asupra atingerii obiectivelor şi poate emite o apreciere asupra activităţii elevului (M. Ionescu);

evaluarea constituie o ocazie de validare a justeţii secvenţelor educative, a componentelor procesului didactic şi un mijloc de delimitare, fixare şi intervenţie asupra conţinuturilor şi obiectivelor educaţionale (C.

Cucoş);

evaluare înseamnă:

măsurare prin procedee specifice, cu ajutorul unor instrumente de măsură;

Interpretarea şi aprecierea rezultatelor pe baza unor criterii unitare şi obiective;

adoptarea deciziei educaţionale. Scopul evaluării:

stabileşte acţiuni precise pentru a adapta necontenit strategiile educative la particularităţile situaţiei didactice, la particularităţile elevilor, la condiţiile economice şi instituţionale existente;

determină măsura în care obiectivele programului de instruire au fost atinse, precum şi eficienţa metodelor de predare-învăţare folosite;

generează anumite informaţii care au o funcţie autoreglatoare pentru creşterea eficienţei instruirii;

asigură feed-backul.

Redimensionarea şi regândirea strategiilor evaluative se realizează în consens cu anumite exigenţe:

extinderea acţiunii de evaluare, de la verificarea şi aprecierea rezultatelor – obiectivul tradiţional – la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate;

luarea în calcul şi a altor indicatori, alţii decât achiziţiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.

diversificarea tehnicilor de evaluare şi creşterea gradului de adecvare a acestora la situaţii didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, punerea la punct a unor metode de evaluare a achiziţiilor practice);

deschiderea evaluării spre mai multe rezultate ale spaţiului şcolar (competenţe relaţionale, comunicarea învăţător-elev, disponibilităţi de integrare în social);

necesitatea întăririi şi sancţionării cât mai operative a rezultatelor evaluării: scurtarea feed-backului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin

integrarea eforturilor şi a exploatării dispoziţiilor psihice ale elevilor;

centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive şi nesancţionarea în permanenţă a celor negative;

stabilirea unui raport optim între evaluarea prin note şi evaluarea prin calificative;

transformarea elevului într-un partener autentic al învăţătorului în evaluare, prin autoevaluare, intervaluare şi evaluare controlată.

2. FUNCŢIILE EVALUĂRII: DE INFORMARE, MOTIVAŢIONALĂ, DE CONTROL, DIAGNOZĂ, SELECŢIE ŞI CERTIFICARE, PROGNOZĂ, REGLARE-AUTOREGLARE.

Funcţiile evaluării:

de informare a societăţii, în diferite forme, privind stadiul şi evoluţia pregătirii populaţiei şcolare;

motivaţională sau stimulativă, de întărire a rezultatelor, de conştientizare a posibilităţilor elevilor (evaluarea prin calificative în ciclul primar are o asemenea funcţie, deoarece urmăreşte evoluţia copilului şi are un deosebit caracter formativ);

de control sau de verificare a achiziţiilor şcolare este relevantă pentru identificarea măsurii în care elevii şi-au însuşit anumite deprinderi sau capacităţi, este o estimare a gradului în care elevul, supus procesului de instruire şi educaţie, s-a apropiat de o anumită performanţă;

de diagnoză, respectiv de constatare a cauzelor care au condus la o slabă pregătire şi la o eficienţă scăzută a acţiunilor educative;

de selecţie şi certificare, respectiv de stabilire a unei ierarhii, implicită sau explicită, prin atribuirea, în funcţie de rezultate, a unui rang valoric;

de prognoză, respectiv stabilirea nevoilor şi disponibilităţilor viitoare ale elevilor sau ale instituţiilor de învăţământ;

de reglare-autoreglare a activităţii de predare-învăţare, respectiv stabilirea a ceea ce urmează a fi făcut în continuare; reprezintă feedbackul de la care învăţătorul porneşte pentru stabilirea paşilor următori în activitatea

de predare-învăţare.

3. FORME/TIPURI DE EVALUARE A REZULTATELOR ŞI A PROGRESELOR ŞCOLARE: INIŢIALĂ, CONTINUĂ/FORMATIVĂ, FINALĂ/SUMATIVĂ

Din perspectivă temporală, dar şi din punctul de vedere al cantităţii de informaţie putem identifica trei tipuri de evaluare:

evaluarea iniţială sau predictivă, care se face la începutul unei etape de instruire (prin teste docimologice, concursuri); evaluarea iniţială are scopul de a dezvălui nivelul de la care porneşte activitatea de învăţare evaluarea iniţială se aplică la începutul anului şcolar, la începutul studierii unei unităţi de învăţare, la introducerea unei noi discipline sau la începerea unui ciclu de învăţământ;

continuă sau formativă care se face în timpul secvenţei de instruire (prin tehnici curente de evaluare: observaţia curentă, chestionarea sau examinarea orală, precum şi testele de cunoştinţe); se realizează prin verificări sistematice, pe secvenţe mai mici; se desfăşoară prin verificarea tuturor elevilor şi asupra întregii materii;

evaluarea finală sau sumativă, care se realizează la sfârşitul unei perioade de formare (prin verificări parţiale, examene etc.); are un caracter terminal, respectiv urmăreşte diferenţierea elevilor în funcţie de performanţele obţinute; operează prin sondaj în rândul elevilor şi în materie; prin observaţiile şi concluziile pe care le permite, prin complexitatea probelor prin care se realizează, ea devine un prilej de bilanţ care poate fundamenta o analiză în profunzime a activităţii didactice; această formă de evaluare ţinteşte rezultate mai de substanţă, cum ar fi capacităţile de muncă intelectuală.

4. METODE ŞI TEHNICI DE EVALUARE A REZULTATELOR ŞI PROGRESELOR ŞCOLARE (VERIFICĂRI ORALE, LUCRĂRI SCRISE, LUCRĂRI PRACTICE, TESTE DE EVALUARE, PROIECTE, PORTOFOLII, CHESTIONARE, OBSERVAŢIILE

Metodele de evaluare utilizate în practica curentă pot

fi clasificate în trei mari categorii:

— metode de verificare;

— metode de măsurare;

— metode de apreciere.

Metodele de verificare, în funcţie de modalitatea concretă de utilizare pot fi:

a. evaluare orală;

b. evaluare prin probe scrise;

c. evaluare prin probe practice;

d. evaluare prin teste;

e. evaluare prin proiecte;

f. evaluare prin portofolii;

g. evaluare prin chestionare;

h. evaluare prin observaţii;

a. Evaluarea orală este o metodă empirică a cărei scop este atât optimizarea procesului instruirii cât şi asigurarea ritmicităţii notării.

Se realizează, mai ales, prin întrebări şi răspunsuri şi prin îndeplinirea unor sarcini de lucru, oral, la tablă, sub atenta supraveghere a învăţătorului. Este folosită ca verificare curentă şi parţială, pe parcursul programului de instruire/învăţare. Această metodă de evaluare, mai mult decât oricare metodă folosită, se întrepătrunde cu demersul de învăţare atât de mult încât, de multe ori, funcţia de învăţare şi cea de evaluare sunt indisociabile. Forme ale evaluării orale:

Chestionarea orală;

Examinarea orală se realizează în multiple forme, în funcţie de tehnicile utilizate:

conversaţia de verificare (întrebări/răspunsuri);

Interviul (tehnica discuţiei);

verificarea pe baza unui suport vizual;

redarea (repovestirea) unui conţinut, a unui ansamblu de informaţii, evenimente, fapte, situaţii;

citirea unor dialoguri incomplete şi completarea acestora.

dialogul purtat între doi elevi, dintre care unul (sau ambii, pe rând) joacă rolul de examinator, iar clasa pe cel

de evaluator, atât al calităţii întrebărilor formulate, cât şi a răspunsurilor;

dezbaterea pe o temă stabilită în prealabil în care este implicată întreaga clasă, iar învăţătorul devine mediator, având rolul de a redresa discuţia dacă aceasta deviază de la subiect şi de a o menţine la un nivel corespunzător;

prezentarea unui portofoliu sau a unei lucrări în faţa clasei. Cerinţe în utilizarea probelor orale:

O bună pregătire a învăţătorului ca evaluator (antrenament specific în tehnica formulării întrebărilor, a conducerii interviului şi în cotarea răspunsurilor;

necesitatea folosirii unor forme combinate de verificare orală (frontal, individual, mixt);

creşterea nivelului de consistenţă şi de precizie al aprecierii prin utilizarea unor scheme de notare.

Avantajele evaluării orale:

reprezintă un mijloc util şi eficient de verificare operativă şi punctuală a pregătirii elevilor;

este percepută de către elevi ca demers firesc al procesului de învăţare;

relevă modul de exprimare al elevilor, logica expunerii, spontaneitatea, dicţia, fluiditatea exprimării;

Îi deprinde pe elevi cu comunicarea orală directă, frecventă în viaţă şi cu un mod de probare a ceea ce ştiu;

Îndeplineşte şi funcţia de învăţare, prin repetarea şi fixarea cunoştinţelor, dar şi prin întărirea imediată a ceea ce ştiu elevii că au învăţat;

prin interactivitatea caracteristică, favorizează dirijarea elevilor către răspunsuri corecte şi complete, prin întrebări suplimentare, ajutându-i să înţeleagă corect conţinutul la care se referă solicitarea;

permite tratarea diferenţiată a elevilor, făcând posibilă adecvarea gradului de dificultate a solicitărilor, cât şi ritmul chestionării la posibilităţile acestora.

Limitele evaluării orale:

are, în general, o validitate redusă datorită imposibilităţii acoperirii uniforme a conţinuturilor predate

pe un interval mare de timp şi al verificării tuturor elevilor, privind asimilarea conţinutului supus verificării;

operează doar un sondaj în conţinutul predat şi în rândul elevilor;

cotarea răspunsurilor are o fidelitate redusă, intervenind factorii perturbatori ai evaluării (efectul halo sau Pygmalion);

nu se acordă şanse egale elevilor, gradul de dificultate al întrebărilor fiind inevitabil diferit;

dezavantajează elevii timizi şi pe cei care elaborează mai lent răspunsurile;

necesită destul de mult timp.

b. Probele scrise fac posibilă o evaluare obiectivă şi operativă pe baza unui cuantum de cunoştinţe cu scopul de a regla şi perfecţiona procesul de învăţare.

Îndeplinesc o funcţie diagnostică (pun în evidenţă punctele forte, respectiv lacunele învăţării din perspectiva obiectivelor vizate), furnizează atât învăţătorului cât şi elevului un feed-back asupra performanţelor obţinute; constituie un mijloc de autoevaluare pentru elevi; au valoare formativă şi reprezintă un instrument de integrare şi consolidare a învăţării. Probele scrise pot fi:

probe curente (extemporale);

probe de evaluare periodică (lucrări de control sau probe de evaluare sumativă;

probe de bilanţ (lucrări scrise semestriale, teze);

probe de evaluare centrate pe obiective. Avantajele evaluării scrise:

elevii au posibilitatea să-şi prezinte achiziţiile fără intervenţia învăţătorului;

face posibilă evaluarea unui număr mare de elevi într-un interval determinat;

economie de timp pentru evaluare;

rezultatele se raportează la un criteriu unic de validare;

avantajează elevii timizi, pe cei cu ritm de lucru inegal şi pe cei care se exprimă defectuos pe cale orală;

asigură un grad sporit de obiectivitate în aprecierea

comparativă a rezultatelor;

asigură un grad ridicat de fiabilitate, permiţând reexaminarea răspunsului (care a fost conservat);

permite verificarea unor capacităţi de analiză/sinteză, tratarea coerentă a unui subiect, rezolvarea problemelor, pe care evaluarea orală nu le evidenţiază decât parţial;

verifică competenţe specifice învăţării, cum este exprimarea scrisă;

atunci când lucrările sunt secretizate, îngăduie diminuarea subiectivităţii.

Limitele evaluării scrise:

nu permite dirijarea elevilor în formularea răspunsurilor;

Întărirea pozitivăznegativă a răspunsului nu se produce imediat;

oferă un feed-back mai slab, în sensul că unele erori sau neîmpliniri nu pot fi eliminate operativ prin intervenţia învăţătorului;

sunt dezavantajaţi elevii cu lacune;

uneori operează doar sondaj e în învăţare.

c. Probele practice vizează evaluarea capacităţii elevilor de a aplica informaţii, folosind priceperi, deprinderi, abilităţi.

Pe lângă competenţele specifice, aplicative (utilizarea datelor, a instrumentelor de lucru, interpretarea rezultatelor) oferă posibilitatea elevilor de a-şi dezvolta competenţe generale (comunicare, analiză, sinteză, evaluare). Cerinţe în utilizarea probelor practice:

avizarea tematicii lucrărilor practice;

cunoaşterea modului în care ele vor fi evaluate;

Informare asupra condiţiilor necesare realizării acestor activităţi (instrumente de lucru, consumabile, aparate, unelte etc.).

Un tip specific de probă practică îl constituie activităţile experimentale. În cadrul acestora, elevul descoperă mecanisme specifice de investigaţie, de observare, de reflecţie. De fapt aceste experimente sunt

situaţii de învăţare în care învăţătorul îşi propune să evalueze capacităţi variate care nu pot fi surprinse prin intermediul altor tipuri de probe, cum ar fi:

capacitatea de a manipula corect instrumente, aparatură, substanţe;

capacitatea de a efectua măsurători;

capacitatea de a utiliza limbaje specifice (instrumente matematice);

capacitatea de a înregistra şi de a prezenta cu claritate datele şi rezultatele obţinute.

Principala caracteristic a a activităţilor experimentale este reprezentată de caracterul preponderent formativ al acestora, manifestat în domenii de activitate variate, cum ar fi:

verificarea fenomenelor, legilor, relaţii iilor cunoscute;

planificarea şi realizarea unui experiment;

determinarea valorilor mărimilor;

observarea şi studierea unor fenomene determinate. Modalităţile de evaluare a activităţilor experimentale se fac:

fie prin experimente scurte, urmate de întrebări la care elevii răspund oral sau în scris, apoi se notează datele experimentale şi se interpretează rezultatele;

fie că se porneşte de la o problemă bine aleasă, clară, ce urmează a fi studiată în vederea determinării unei legi, a studiului unui anumit sistem.

d. Testele sunt instrumente eficiente de evaluare care:

asigură o mai mare obiectivitate în procesul de evaluare;

permit verificarea întregii clase într-un timp foarte scurt;

cuprind esenţialul informaţiilor asimilate;

conduce la formarea unor deprinderi de învăţare sistematică. Limitele utilizării testelor:

favorizează o învăţare care apelează la detalii, la secvenţe informaţionale izolate;

nu stimulează formarea unor capacităţi de prelucrare, de sinteză sau creaţie.

Avantajul utilizării testelor constă în faptul că nu urmăreşte numai verificarea informaţiei acumulate de elevi, ci şi capacitatea acestora de a folosi cunoştinţele asimilate deja în situaţii variate.

Testele pot fi standardizate sau elaborate de către învăţător. La baza construcţiei lor se regăsesc itemii.

Itemii reprezintă elementele componente ale unui instrument de evaluare. Din punct de vedere al tipului de răspuns aşteptat şi al gradului de obiectivitate al notării, itemii se împart în:

1. itemi obiectivi:

Itemi de tip pereche;

Itemi cu alegere duală;

Itemi cu alegere multiplă.

2. itemi semiobiectivi:

Itemi cu răspuns scurt/de completare;

Itemi tip întrebări structurate.

3. itemi subiectivi:

Itemi tip rezolvare de probleme;

Itemi tip eseu structurat;

Itemi tip eseu nestructurat.

1. Itemii obiectivi – caracteristici:

S sunt utilizaţi preponderent pentru evaluarea nivelurilor inferioare ale domeniului cognitiv, dar nu numai;

S pot fi cuprinşi în testele de progres şcolar, în special în cele standardizate;

S-au obiectivitate ridicată în măsurarea/evaluarea rezultatelor învăţării;

S nu necesită scheme de notare detaliate; punctajul se acordă în funcţie de marcarea răspunsului corect;

S se pot aplica în cadrul tuturor disciplinelor şcolare.

Itemii de tip pereche:

solicită elevilor stabilirea unor corespondenţe între informaţiile distribuite pe două coloane. Informaţiile din prima coloană se numesc premise, iar cele din coloana a

doua, răspunsuri;

se folosesc mai ales pentru testarea unor informaţii factuale, urmărind dezvoltarea puterii de asociere în gândirea elevilor;

se pot asocia: oameni – realizări; date – evenimente; termeni – definiţii; reguli – exemple; plante/animale – clasificări; calcule matematice – rezultate;

Itemii cu alegere duală:

oferă elevilor posibilitatea să aleagă răspunsul corect din două alternative (adevărat-fals, da-nu, corect-incorect);

acest tip de itemi poate testa:

Însuşirea unor cunoştinţe (elevii vor putea identifica dacă o definiţie, o regulă sunt formulate corect;

capacitatea de a utiliza o definiţie, o regulă, pentru a-şi exprima opinia asupra unor clasificări după criteriile învăţate;

puterea de discriminare a elevilor în aprecierea unor fapte, judecăţi.

Itemii cu alegere multiplă:

presupun existenţa unei premise (enunţ) şi a unei liste de alternative (soluţiile posibile sub forma unor cuvinte, numere, simboluri, fraze).

elevul trebuie să aleagă singurul răspuns corect sau cea mai bună alternativ a (în acest caz alegerea răspunsului se face pe baza unor procese mentale complexe şi a unor discriminări atente);

se folosesc pentru măsurarea rezultatelor învăţării care presupune înţelegerea, aplicarea sau interpretarea datelor factuale;

măsoară rezultatele învăţării atât la nivelul memorării cunoştinţelor, cât şi la nivelul comprehensiv şi aplicativ al învăţării.

2. Itemii semiobiectivi – caracteristici:

S elevul este pus în situaţia de a-şi construi singur răspunsul.

S permit identificarea şi natura/tipul greşelilor elevilor în scop diagnostic;

S testează o gamă largă de capacităţi intelectuale, cu

un nivel de dificultate şi de complexitate variabil.

Itemii cu răspuns scurt:

cer elevilor să formuleze răspunsul sub forma unei propoziţii, fraze, cuvânt, număr, simbol;

este formulat sub forma unei întrebări directe.

Itemii de completare:

solicită drept răspuns unul sau două cuvinte, care să se încadreze în contextul-suport dorit;

sunt formulaţi sub forma unor afirmaţii incomplete.

Itemii de tip întrebări structurate:

sunt formaţi din mai multe subîntrebări de tip obiectiv, semiobiectiv sau miniescu legate între ele printr-un element comun;

subîntrebările umplu golul dintre tehnicile de evaluare cu răspuns liber (deschis) şi cele cu răspuns limitat (închis) impuse de itemii de tip obiectiv

pot viza toate categoriile taxonomice, pornind de la simpla reproducere (definiţii, enumerări) până la aplicarea cunoştinţelor, analiză, sinteză şi formularea de ipoteze, judecăţi de valoare.

3. Itemii subiectivi

Itemii de tip rezolvări de probleme:

solicită creativitatea, gândirea divergentă, imaginaţia, capacitatea de a genera sau reformula o problemă;

În funcţie de domeniul solicitat (cel al gândirii convergente sau divergente), comportamentele evaluate sunt cele din categoriile aplicării sau explorării;

etapele urmărite în rezolvarea de probleme: înţelegerea problemei; obţinerea informaţiilor necesare rezolvării problemei; formularea şi testarea ipotezelor; descrierea/explicarea metodelor de rezolvare a problemei; discutarea rezultatelor obţinute; posibilitatea de generalizare şi transfer a tehnicilor de rezolvare.

Itemii de tip eseu:

permit evaluarea globală a unei sarcini de lucru din perspectiva unui obiectiv care nu poate fi evaluat eficient, valid şi fidel cu ajutorul unor itemi obiectivi sau

semiobiectivi (compuneri, demonstraţii, descrieri etc.);

cu ajutorul acestor itemi se testează: abilitatea de a evoca, organiza, integra idei; abilitatea de exprimare „personală” în scris; abilitatea de a realiza interpretarea şi aplicarea datelor.

După tipul răspunsului aşteptat itemii de tip eseu pot fi:

eseu structurat sau semistructurat, în care, cu ajutorul unor indicii, sugestii, cerinţe răspunsul aşteptat este ordonat şi orientat;

eseu liber (nestructurat) care valorifică gândirea/scrierea creativă, imaginativă, originalitatea, creativitatea, inventivitatea etc.

e. Proiectul presupune un demers evaluativ amplu:

Începe în clasă cu definirea şi înţelegerea sarcinii de lucru şi se continuă acasă pe o perioadă de timp în care elevul are permanente consultări cu învăţătorul şi se încheie tot în clasă prin prezentarea în faţa clasei a unui raport asupra rezultatelor obţinute, eventual a produsului realizat;

În cadrul proiectului sarcina de lucru poate fi individuală sau de grup;

capacităţile elevilor posibil de evaluat prin intermediul acestei metode sunt: adecvarea metodelor de lucru şi a instrumentarului ales la obiectivele propuse prin proiect; folosirea corespunzătoare a materialelor şi a echipamentelor din dotare; rezolvarea de probleme; realizarea cu acurateţe a produsului din punct de vedere tehnic; posibilitatea generalizării problemei/solu ţ iei; prezentarea proiectului.

Etapele proiectului sunt:

Paşii realizării unui proiect:

stabilirea domeniului de interes;

stabilirea premiselor iniţiale (cadru conceptual, metodologic, datele generale ale investigaţiei);

Identificarea şi selectarea resurselor materiale;

colectarea datelor;

precizarea elementelor de conţinut ale proiectului;

realizarea produsului.

Elementele de conţinut ale proiectului:

pagina de titlu, pe care se consemnează tema proiectului, numele autorului, şcoala, perioada în care a fost elaborat proiectul (alegerea temei proiectului poate fi făcută de către învăţători sau chiar de către elev);

cuprinsul proiectului care prezintă titlurile capitolelor şi subcapitolelor pe care se structurează lucrarea;

Introducerea care include prezentarea cadrului conceptual şi metodologic căruia i se circumscrie studiul temei propuse;

dezvoltarea elementelor de conţinut, a capitolelor şi subcapitolelor care oferă substanţă şi fundament analizei iniţiate;

concluziile care sintetizează elementele de referinţă desprinse în urma studiului temei respective, sugestii de ameliorare a aspectelor vulnerabile semnalate;

bibliografia;

anexa care poate cuprinde grafice tabele, chestionare, fişe de observaţie etc.

Evaluarea proiectului:

Proiectul va fi evaluat atât după criterii care ţin de aprecierea calităţii proiectului (validitatea, completitudinea, elaborarea şi structura, calitatea materialului utilizat, creativitatea) cât şi după calitatea criterii care vizează activităţii elevului (raportarea elevului la tema proiectului, performarea sarcinilor, documentarea, nivelul de elaborare şi comunicare, greşelile, creativitatea, calitatea rezultatelor). Strategia de evaluare a proiectului trebuie clar definit a astfel încât să valorizeze efortul elevului în realizarea acestuia.

f. Portofoliul poate fi considerat un instrument complex de evaluare dinamică care cuprinde rezultante relevante obţinute prin metode şi tehnici de evaluare diverse.

Elementele definitorii ale unui portofoliu sunt:

scopul;

contextul;

modul de proiectare.

În funcţie de scopul urmărit, portofoliul poate să cuprindă:

toate realizările unui elev pentru o perioadă de timp (situaţie în care ilustrează progresul elevului);

parte din realizările elevului (astfel devine instrument de autoevaluare);

selecţie de materiale pe o temă dată;

selecţie a celor mai reuşite produse;

portofoliul va conţine acelaşi număr de elemente pentru fiecare elev. Pentru ca portofoliul să devină un instrument de evaluare interactiv este necesar:

să luăm decizii despre conţinutul şi utilizarea portofoliilor împreună cu elevii;

elevii să aleagă singuri piesele pe care le consideră reprezentative spre a fi incluse în portofoliu;

să negociem cu elevii cum se va evalua portofoliul şi cum va fi inclusă această evaluare în aprecierea finală;

să stabilim o periodicitate în revizuirea portofoliilor, astfel încât acest lucru să se poată face în colaborare elev-învăţător; pe cât posibil să fie stabilite scopuri individuale pentru fiecare elev;

este de dorit să includem şi părinţii în revizuirea portofoliilor;

să ne asigurăm că discuţia despre portofoliu se poartă în termeni pozitivi, de colaborare şi, mai ales, de faţă cu elevul al cărui portofoliu este analizat;

să adoptăm o atitudine pozitivă şi încurajatoare. Aprecierea portofoliului are în vedere:

progresul realizat de elev;

efortul depus pentru realizarea acestui portofoliu;

saltul evident între primele şi ultimele piese, în ceea ce priveşte calitatea materialului.

Evaluarea prin portofoliu este mai puţin riguroasă decât un test sau o examinare orală, dar personalizează evaluarea.

g. Chestionarele cuprind un set de întrebări ale căror

răspunsuri oferă date despre nivelul cunoştinţelor elevilor. Se pot realiza oral sau în scris. Chestionarea orală:

eficienţa metodei depinde de modul în care sunt formulate întrebările şi ce se urmăreşte cu precădere (simpla reproducere a cunoştinţelor, interpretarea şi prelucrarea lor, capacitatea de a opera cu ele şi de a le aplica în practică);

avantajele ei constau în faptul că permite o verificare directă (învăţătorul poate interveni cu întrebări suplimentare şi stimulative, ajutându-l pe elev. Întrebările adresate elevilor trebuie să fie clare, precise, logice).

Chestionarele scrise:

se utilizează mai mult ca mijloc de investigaţie în cadrul unor cercetări şi mai puţin ca metodă de evaluare;

constituie o succesiune de întrebări organizată ca dialog, textul fiind astfel conceput încât să genereze elevilor impresia că este o transcriere a unei discuţii cu un învăţător anume;

tipurile şi ordinea întrebărilor, limbajul folosit şi modul de exprimare, stabilirea variantelor pentru răspunsurile prestabilite sunt diverse.

Din punctul de vedere al informaţiilor solicitate se pot folosi două tipuri de întrebări:

Întrebări de date factuale – sunt întrebări de identificare în care se cer date ce în mod normal ar putea fi culese şi prin alte mijloace;

Întrebări de opinie, în care răspunsul cuprinde date de ordin subiectiv, imposibil de observat pe cale directă.

Din punctul de vedere al genurilor de răspunsuri solicitate se folosesc trei tipuri de întrebări:

Întrebări închise, în care a răspunde înseamnă a alege una sau două variante dintr-o serie de întrebări gata formulate;

Întrebări deschise care lasă libertate pentru o exprimare personală;

Întrebări mixte, în care lista de variante nu a fost închisă, lăsându-se subiectului posibilitatea de a completa şi alte variante de răspuns.

Din punctul de vedere al locului şi rolului întrebărilor în succesiunea chestionarului, se folosesc:

Întrebările introductive;

Întrebări de bază, care oferă informaţia principală despre opinia investigată;

Întrebări complementare, care aduc şi alte informaţii;

Întrebări „cheie" cu rolul de a verifica coerenţa şi constanţa anumitor opinii;

Întrebări filtru, al căror răspuns permite subiectului să răspundă la întrebarea următoare sau i se cere să facă alte completări.

h. Observarea sistematică a activităţii şi a comportamentului elevilor constă în investigarea sistematică pe baza unui plan dinainte elaborat şi cu ajutorul unor instrumente adecvate, a acţiunilor şi interacţiunilor, a evenimentelor, a relaţiilor şi a proceselor.

Pentru înregistrarea acestor informaţii învăţătorul poate utiliza:

fişa de evaluare;

scara de clasificare;

lista de control/verificare.

Aceste instrumente se pot utiliza atât pentru evaluarea procesului, cât şi a produselor realizate de către elevi; cu ajutorul lor pot fi surprinse atât obiectivări comportamentale ale domeniului cognitiv, cât şi ale domeniilor afectiv şi psihomotor.

În fişa de evaluare, învăţătorul înregistrează:

date factuale despre evenimentele cele mai importante pe care le identifică în comportamentul sau modul de acţiune al elevilor săi;

Interpretările învăţătorului asupra celor întâmplate.
Scara de clasificare:

Însumează un set de caracteristici (comportamente) ce trebuie supuse evaluării, însoţit de un anumit tip de scară (scara Likert);

scara cuprinde un număr de enunţuri faţă de care elevul trebuie să-şi manifeste acordul sau dezacordul,

discriminând 5 trepte: puternic acord, acord, indecis, dezacord, puternic dezacord.

Lista de control/verificare:

este aparent asemănătoare cu scara de clasificare ca manieră de structurare; se deosebeşte de aceasta prin faptul că prin intermediul ei doar se constată prezenţa sau absenţa unei caracteristici, comportament etc, fără a emite o judecată de valoare oricât de simplă;

se elaborează uşor, fiind şi simplu de aplicat elevilor (vezi anexa).

I. Evaluarea cu ajutorul software-ului specializat/dedicat:

se realizează prin rularea unui program informatic educaţional, program recunoscut de sistemul de operare al unui calculator;

are avantajul verificării riguroase, într-un timp dat/scurt şi cu feedbak imediat;

softul se poate adapta nivelului evaluaţilor prin ajustarea dificult ăţi itemilor pe care îi conţine.

5. FACTORI PERTURBATORI ŞI ERORI ÎN EVALUAREA ŞCOLARĂ. MODALITĂŢI DE CORECTARE

Obiectivitatea în notare poate fi influenţată de anumite circumstanţe care pot induce variaţii destul de semnificative fie de la un învăţător la altul (variabilitate interindividuală), fie la acelaşi învăţător în momente diferite (variabilitate intraindividuală). Efectul „halo”:

aprecierea elevului se realizează prin extinderea unor calităţi secvenţiale la întreaga sa conduită didactică;

În virtutea unor judecăţi anticipative, învăţătorii nu mai sunt dispuşi să observe lipsurile elevilor buni sau progresele elevilor slabi;

În evaluarea conduitei se pot identifica două variante ale efectului „halo”: efectul blând (aprecierea cu indulgenţă a persoanelor cunoscute comparativ cu cele necunoscute) şi eroarea de generozitate (tendinţa de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorinţa de a masca o stare de lucruri reprobabilă).

ca modalităţi de corectare amintim câteva strategii:

recurgerea la examene externe (evaluarea se va face de către învăţători ai altor şcoli); extinderea lucrărilor cu caracter secret; efortul volitiv al învăţătorului de autoimpunere a unei valorizări cât mai obiective.

Efectul „Pygmalion „sau efectul oedipian:

În acest caz aprecierea rezultatelor unui elev este influenţată de părerea relativ fixă pe care învăţătorul şi-a făcut-o despre capacităţile acestuia;

predicţiile învăţătorului nu doar anticipă, ci şi facilitează apariţia fenomenului.

Ecuaţia personală a examinatorului:

În funcţie de personalitatea sa, fiecare învăţător îşi structurează criterii proprii de apreciere: unii sunt mai generoşi, alţii sunt mai exigenţi; unii folosesc nota ca mod de stimulare a elevului, alţii constrâng prin notă elevii la depunerea unor eforturi suplimentare; unii apreciază mai mult originalitatea, alţii conformitatea cu informaţiile predate;

diferenţe apar la acelaşi examinator, pe parcursul unui an de învăţământ sau între evaluatorii de la şcoli diferite.

Efectul de contrast:

are loc ca urmare a accentuării a doua însuşiri contrastante care survin imediat în timp şi spaţiu, datorită comparării şi ierarhizării pe care învăţătorii au tendinţa să o facă;

acelaşi rezultat primeşte o notă mai bună dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab, sau primeşte o notă mai mică dacă urmează după răspunsurile unui candidat care a dat răspunsuri foarte bune.

Efectul de ordine:

examinatorul, din inerţie, menţine acelaşi nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care în realitate prezintă anumite diferenţe calitative.

Eroarea logică:

constă în substituirea obiectivelor şi parametrilor importanţi ai evaluării prin obiective secundare (acurateţea, sistematicitatea expunerii, efortul depus de

elev etc.)

De obicei disciplinele de învăţământ riguroase, exacte se pretează la o evaluare mai obiectivă faţă de cele umaniste şi sociale care predispun la evaluări marcate de subiectivitatea evaluatorului. Personalitatea învăţătorului, starea de moment, oboseala, factorii accidentali pot favoriza apariţia erorilor în evaluare.

6. METODOLOGIA PROIECTĂRII, ELABORĂRII, APLICĂRII ŞI INTERPRETĂRII PROBELOR EVALUATIVE

Proiectarea unei probe de evaluare necesită lămurirea câtorva probleme:

Ce evaluăm? (procesul de formare, rezultatele şcolare, niveluri de performanţă, competenţe în acţiune, aptitudini, abilităţi, capacităţi, elemente de competenţă, reprezentări mentale, atitudini, randamentul sau eficienţa educaţională);

Cu ce scop evaluăm? (formativ, sumativ, diagnostic);

Pe cine evaluăm? (toţi elevii, un anumit grup, elevii luaţi individual);

Cum evaluăm? (stabilirea clară a parcursului: scopuri, obiective, instrumente de evaluare, rezultate, interpretare, comunicare);

Când evaluăm? (la începutul unui proces, pe parcursul procesului, la finele procesului, după un anumit timp de la finalizarea procesului, la date fixe, continuu);

Cu ce evaluăm? (instrumentele de evaluare: probe orale, scrise, practice; observaţie directă în clasă; exerciţii, probleme, teme pentru acasă, eseuri; proiecte, referate, teme pentru investigaţiile individuale sau de grup; portofolii, tehnici de autoevaluare);

Cui foloseşte evaluarea? (elevilor, învăţătorilor, părinţilor, factorilor de decizie, conceptorilor de curriculum, autorităţilor abilitate în proiectarea examenelor).

Etapele demersului privind elaborarea unei probe de evaluare:

Pas 1: Stabilirea obiectivele de evaluare:

se obţin prin operaţionalizarea obiectivelor

curriculare (de referinţă);

definesc rezultate concrete, particulare ale învăţării;

se exprimă în termeni de comportament observabil, fiind astfel echivalente obiectivelor operaţionale; arată ceea ce poate elevul să facă;

În formularea unui obiectiv de evaluare se ţine seama de 3 elemente: comportamentul pe care elevul trebuie să-l demonstreze (ce?), condiţia în care se va produce acest comportament (cum?) şi nivelul de performanţă (cât?).

Conform taxonomiei lui Bloom, obiectivele de evaluare pot fi:

obiective de învăţare (cunoaşterea şi înţelegerea unor date, fapte, reguli, principii);

obiective de transfer (presupune capacitatea elevului de a utiliza cunoştinţe asimilate în alte situaţii similare);

obiective de exprimare (se raportează la capacitatea de comunicare, de abstractizare şi generalizare, la posibilităţile creative ale individului).

Pas 2: Stabilirea conţinuturilor curriculum-ului, reprezentative pentru obiectivele pe care dorim să le evaluăm;

Pas 3: Stabilirea instrumentelor de evaluare;

Pas 4: Redactarea probei;

Pas 5: Utilizarea descriptorilor de performanţă corectare;

Pas 6: Acordarea calificativelor în funcţie de descriptorii de performanţă şi comunicarea rezultatelor aprecierii;

Pas 7: Analiza erorilor şi dificultăţilor;

Pas 8: Corectarea greşelilor (exerciţii de recuperare şi dezvoltare).

Pentru evaluările sumative se vor respecta următoarele condiţii:

Itemii să aibă acoperire în materia parcursă de elevi;

subiectele formulate să nu fie numai generale;

Itemii probei să se distribuie gradat atingând cât mai multe niveluri taxonomice;

formularea să fie clară, precisă şi accesibilă;

la stabilirea itemilor să se aibă în vedere o paletă cât mai largă de criterii de verificare a capacităţilor şi a nivelului de cunoştinţe ale elevilor.

7. FORMAREA CAPACITĂŢII DE AUTOEVALUARE LA ELEVI

Prin autoevaluare elevii îşi compară nivelul la care au ajuns în raport cu obiectivele de referinţă şi cele operaţionale (de evaluare).

Implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate (atât autoevaluarea verbală cât şi autonotarea) are efecte benefice pe mai multe planuri:

Învăţătorul dobândeşte confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate;

elevul exercită rolul de subiecte al acţiunii pedagogice, de participant la propria formare;

Îi ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obţinute şi să înţeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite;

cultivă motivaţia lăuntrică faţă de învăţătură şi atitudinea pozitivă, responsabilă, faţă de propria activitate.

Capacitatea de autoevaluare a elevilor se formează:

Implicit prin interiorizarea repetată a grilelor de evaluare pe care învăţătorul le foloseşte;

prin câteva modalităţi explicite de formare şi educare a spiritului de evaluare obiectivă cum ar fi:

autocorectarea sau corectarea reciprocă – un prim pas pe drumul conştientizării competenţelor în mod independent (elevul este solicitat să-şi depisteze operativ unele erori, scăpări proprii sau ale colegului de bancă, în momentul realizării unor sarcini de învăţare; de obicei aceste erori nu se sancţionează prin note);

autonotarea controlată – elevul este solicitat să-şi acorde o notă, care este apoi negociată cu învăţătorul sau cu colegii; învăţătorul va argumenta şi evidenţia corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor formulate;

notarea reciprocă – elevii sunt puşi în situaţia de a-şi nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la probele orale (nu se concretizează neapărat prin note);

metoda de apreciere obiectivă a personalităţii, concepută de psihologul G. Zapan, constă în antrenarea întregului colectiv al clasei în evidenţierea rezultatelor obţinute de elevi prin coroborarea a cât mai multe informaţii şi aprecieri în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre fiecare elev în parte şi ale tuturor la un loc.

Informaţiile obţinute în urma autoevaluării vor fi integrate şi valorificate prin câteva modalităţi:

comparate cu informaţiile obţinute de către învăţător prin intermediul altor metode alternative;

Înserate în portofoliile elevului;

prezentate periodic părinţilor, alături de alte informaţii pentru a obţine o imagine cât mai completă asupra evoluţ iei elevului.

Un loc aparte îl ocupă autoevaluarea comportamentelor din domeniul afectiv realizat prin chestionare şi scări de clasificare.

8. PERFECŢIONAREA METODOLOGIEI DE EVALUARE ŞI

PERSPECTIVA REFORMEI ÎNVĂŢĂMÂNTULUI ÎN ROMÂNIA

În contextul general al reformei învăţământului românesc are loc şi o reformă a evaluării rezultatelor şcolare. Schimbări de esenţă s-au întâmplat atât în ceea ce priveşte evaluarea curentă, cât şi în ceea ce priveşte evaluările externe (examenele, testele naţionale). Astfel:

În ciclul primar a fost elaborat şi aplicat cu succes un nou sistem de apreciere prin calificative;

În gimnaziu şi liceu a fost îmbunătăţită evaluarea rezultatelor şcolare prin utilizarea pe scară tot mai largă a metodelor moderne de evaluare;

rezultatele examenului de capacitate au constituit baza admiterii în licee şi şcoli profesionale;

bacalaureatul, prin modul de formulare a subiectelor şi administrarea probelor, a devenit un examen din ce în ce mai credibil pentru a constitui unul din criteriile admiterii în învăţământul superior.

În învăţământul primar:

evaluarea are un caracter formativ;

Înregistrarea rezultatelor elevilor în cataloage şi carnete se realizează ca rezultat al mai multor evaluări, în anumite momente stabilite de cadrul didactic;

nu orice rezultat al unei evaluări de mai mică întindere este automat înregistrat în catalog, ci într-un caiet personal al cadrului didactic. (calificativul consemnat în catalog şi în carnetul de elev este rezultatul câtorva evaluări de acest tip; se pot înregistra în catalog calificativele obţinute de elevi la evaluări cu un anumit grad de complexitate);

principiul înregistrării ritmice a rezultatelor constituie o constantă definitorie a noului sistem de evaluare;

În documentele şcolare, în locul notelor, se înregistrează calificativele (Foarte bine, Bine, Suficient, Insuficient) şi datele acordării acestora (calificativele se acordă pe baza descriptorilor de performanţă elaboraţi de Serviciul Naţional de Evaluare şi Examinare).

— Elemente caracteristice evaluării în ciclul primar Descriptorii de performanţă:

sunt elaboraţi în concordanţă cu noul curriculum pentru învăţământul primar şi descriu capacităţile şi subcapacităţile pe care elevii trebuie să le demonstreze după anumite perioade de instruire;

aceste capacităţi corespund obiectivelor cadru sau obiectivelor de referinţă din curriculum şi reprezintă criterii unitare de apreciere a performanţelor elevilor

sunt prezentaţi în ghidul elaborat de SNNE (pe baza lor, fiecare cadru didactic îşi poate elabora alte exemple ţinând seama de curriculum şi de situaţia concretă de evaluare: formulează o capacitate şi/sau subcapacitate pe care doreşte să o evalueze, dedusă din obiectivele cadru sau de referinţă; elaborează descriptorii de performanţă pe trei niveluri; Fb, B, şi S; aplică o probă de evaluare şi notează elevii în concordanţă cu descriptorii de performanţă elaboraţi);

Calificativul semestrial va fi decis astfel:

se aleg două calificative cu frecvenţa cea mai mare, acordate în timpul semestrului;

În urma aplicării probelor de evaluare sumativă, cadrul didactic optează pentru unul din cele două calificative.

Calificativul anual se alege dintre calificativele semestriale, pe baza câtorva criterii orientative:

progresul sau regresul în performanţă al elevului;

raportul efort-performanţă realizată;

creşterea sau descreşterea motivaţiei elevului;

realizarea unor sarcini din programul suplimentar de pregătire sau din cel de recuperare stabilite de cadrul didactic.

La sfârşitul anului şcolar:

un elev este declarat promovat la o disciplină dacă a obţinut cel puţin calificativul semestrial „suficient”;

elevii nu mai primesc premii, ci distincţii stabilite de Consiliul învăţătoral al şcolii.

În sistemele de învăţământ din ţările dezvoltate se dă o importanţă mult mai mare finalizării unui ciclu de învăţământ printr-un examen de certificare decât admiterii într-o treaptă superioară. Transparenţa organizării şi desfăşurării examenelor, informarea permanentă a celor interesaţi privind modificările preconizate şi formarea cadrelor didactice în domeniul evaluării sunt condiţii esenţiale pentru punerea în practică a unui sistem credibil şi obiectiv de evaluare şi examinare curentă în România.

PASCU GEORGETA, institutor, Liceul Pedagogic „Dimitrieţ ichindeal” Arad

Bibliografie:

1. Bocoş, M., Evaluarea în învăţământul primar, Cluj-Napoca, Casa cărţii de ştiinţă, 2004.

2. Chiş, Vasile, Activitatea învăţătorului între curriculum şi evaluare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.

3. Cucoş, C. (coordonator), Psihopedagogie, pentru examenele de definitivare şi grade didactice, Editura

Polirom, Iaşi, 1998.
4. Herlo, D., Metodologie educaţională, Editura UAV, Arad, 2002.
5. Ilica, A., Didactica generală şi didactica specialităţii... Editura ŞV, Arad, 2004.
6. Ionescu, M., Chiş, V., Pedagogie – suporturi pentru formarea învăţătorilor, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.
7. Ionescu, M., Radu, I., Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
8. Lisievici, P., Evaluarea în învăţământ. Teorie, practică, instrumente, Editura Aramis, Bucureşti, 2002.
9. Meyer, G., De ce şi cum evaluăm, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
10. Stoica, Adrian (coordonator), Evaluarea curentă şi examenele, ghid pentru învăţători, Editura prognosis, Bucureşti, 2001.
11. Voiculescu, E., Factorii subiectivi ai evaluării şcolare, cunoaştere şi control „Editura Aramis, 2001.

XII. PROIECTAREA PEDAGOGICĂ A ACTIVITĂŢILOR DE INSTRUIRE ŞI EDUCARE. MODURI ŞI FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂŢILOR DIDACTICE

8. Conceptul de proiectare pedagogică. Funcţiile proiectării pedagogice: anticipare, orientare, organizare, dirijare, reglareautoreglare, decizie, inovare

9. Etapele proiectării pedagogice: definirea obiectivelor şi a sistemului de referinţă spaţio-temporal, determinarea conţinuturilor, stabilirea strategiei optime de acţiune; stabilirea criteriilor şi a instrumentelor de evaluare

10. Niveluri ale proiectării pedagogice. Finalizarea proiectării pedagogice:

a. Proiecte elaborate pe: ciclu, an, semestru de învăţământ, săptămână, oră;

b. Proiecte elaborate pe: arii curriculare, disciplină şcolară, temă, subiect;

11. Unitate şi diversitate în proiectarea activităţilor de instruire şi educaţie. Modele de proiectare a lecţiei, a

altor activităţi şcolare şi extraşcolare

12. Grile de evaluare. Criterii de autoevaluare

13. Moduri şi forme de organizare a activităţilor didactice: concept, tipologie (frontal, pe grupe, individual etc.): Lecţia – activitate didactică de bază. Alte forme de organizare

14. Aplicaţii: proiectarea unui sistem de lecţii, de alte activităţi şcolare şi extraşcolare

1. CONCEPTUL DE PROIECTARE PEDAGOGICĂ. FUNCŢIILE PROIECTĂRII PEDAGOGICE: ANTICIPARE, ORIENTARE, ORGANIZARE, DIRIJARE, REGLARE-AUTOREGLARE, DECIZIE, INOVARE

— Conceptul de proiectare pedagogică:

În viziune tradiţională Activitatea de proiectare didactică constă în simpla planificare şi eşalonare rigidă a timpului pe unităţi de instruire şi, în paralel, în eşalonarea univocă a materiei de studiat sub forma planului calendaristic, a sistemului de lecţii, a planului tematic, a proiectului de lecţie etc., în funcţie de aşa-numitele „programe analitice”. În viziune modernă

Proiectarea didactică reprezintă o activitate complexă, un ansamblu de procese şi operaţii deliberative de anticipare a modului de desfăşurare a activităţii instructiv-educative, de fixare mentală a paşilor care se vor parcurge şi a relaţii iilor dintre aceştia. Acţiunile de proiectare didactică nu se identifică cu cele de elaborare a planurilor de activitate, ci sunt mult mai complexe. Ele constau în gândirea, anticiparea şi prefigurarea procesului instructiv-educativ, a strategiilor de predare, învăţare şi evaluare, a modului orientativ în care se va desfăşura activitatea.

Se introduce sintagma „design instrucţional prin care se înţelege actul de a anticipa, de a prefigura demersul didactic într-o modalitate operaţională, în termeni care să îl facă traductibil în practică. Presupune: a defini obiectivele învăţării la unul sau mai multe niveluri; a sugera teme de activitate susceptibile să provoace învăţarea în sensul dorit; a oferi posibilitatea de alegere a

metodelor şi mijloacelor de predare şi învăţare; a presupune instrumente de control al predării şi învăţării; a determina condiţiile prealabile necesare unei activităţi de învăţare eficientă (V. Landshere).

— Funcţiile proiectării pedagogice:

proiectarea didactică se realizează într-o manieră flexibilă, care îi dă profesorului posibilitatea să adapteze demersul pedagogic la caracteristicile situaţiei educaţionale şi la condiţiile concrete de instruire (M. Ionescu);

accentul se pune pe prefigurarea şi construirea cât mai atentă a experienţelor de învăţare şi a situaţiilor educaţionale în care ei să realizeze activităţi cognitive eficiente;

proiectarea didactică reprezintă un demers personalizat, care presupune elaborarea de instrumente didactice de interpretare personală a programei şcolare, în funcţie de contextul educaţional;

conferă activităţii de instruire şi autoinstruire rigurozitate ştiinţifică şi metodică datorită apariţiei în didactica modernă a unor orientări şi tendinţe;

se asigură premisele unor preocupări mai substanţiale şi mai sistematice de prefigurare cât mai amănunţită a influenţelor educative şi de elaborare a unor documente de lucru cu valoare de autentice instrumente didactice. Precede demersurile instructiv-educative, indiferent de dimensiunea, complexitatea sau durata acestora;

oferă cadrului didactic o imagine sistemică, de ansamblu, bine construită, asupra întregului curriculum corespunzător unei perioade determinate de timp;

oferă libertatea, dar şi responsabilitatea cadrului didactic în conceperea şi organizarea activităţilor instructiv-educative (M. Ionescu).

Argumentele care justifică acest demers anticipativ sunt următoarele:

educaţia este un demers teleologic, prefigurat conştient, inclusiv la nivelul microsecvenţelor sale;

educaţia constituie un act de mare complexitate şi responsabilitate; prin urmare ea se va consuma în acord cu o anumită programare şi prescriere detaliată ale acţiunilor specifice;

atingerea finalităţilor se face gradual, treptat, pe grupe de ţinte cu grade de obiectivare diferite;

se simte necesitatea optimizării permanente a actului didactic şi de adecvare la noi incitări;

este necesară securizarea cadrului didactic şi eliminarea amatorismului şi improvizaţiei în predare (C. Cucoş).

2. ETAPELE PROIECTĂRII PEDAGOGICE: DEFINIREA OBIECTIVELOR ŞI A SISTEMULUI DE REFERINŢĂ SPAŢIO-TEMPORAL, DETERMINAREA CONŢINUTURILOR, STABILIREA STRATEGIEI OPTIME DE ACŢIUNE; STABILIREA CRITERIILOR ŞI A INSTRUMENTELOR DE EVALUARE

„Un lucru bine făcut este rezultatul unui proiect bine gândit”. Unii autori (I. Jinga, D. Negreţ) avansează un algoritm procedural ce corelează patru întrebări esenţiale, în următoarea ordine:

Ce voi face?

Cu ce voi face?

Cum voi face?

Cum voi şti dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura etapele proiectării didactice: prima întrebare vizează obiectivele educaţionale; a doua întrebare trimite către resursele educaţionale de care dispune sau trebuie să dispună educatorul; cea de-a treia întrebare cere un răspuns concret privind stabilirea unei strategii educaţionale coerente şi pertinente pentru atingere obiectivelor; răspunsul la a patra întrebare pune problema conturării unei metodologii de evaluare a eficienţei activităţii desfăşurate.

Etapele proiectării didactice

1. Etapa identificării şi dimensionării obiectivelor educaţionale ale lecţiei

Precizarea clară a obiectivelor educaţionale reprezintă condiţia fundamentală a proiectării corecte a lecţiei.

Normele de care se ţine seama în definirea unui obiectiv:

un obiectiv descrie schimbarea care se aşteaptă să se producă în urma instruirii elevului, şi nu activitatea profesorului;

obiectivul trebuie formulat în termeni comportamentali expliciţi, prin utilizarea unor verbe de acţiune;

fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operaţie singulară, pentru a facilita măsurarea şi evaluarea, şi nu o asociaţie sau o multitudine de operaţii, mai mult sau mai puţin distincte;

Un obiectiv va fi elaborat şi exprimat în cât mai puţine cuvinte, pentru a uşura referirea la conţinutul său specific;

obiectivele să fie integrate şi derivabile logic, pentru a fi asociate construcţiei logice a conţinutului informaţional şi a situaţiilor instructive.

Pentru delimitarea unui obiectiv se trece succesiv prin trei paşi (descrişi de Mager):

Identificarea performanţei finale pe care instruirea încearcă să o realizeze;

descrierea condiţiei esenţiale în care trebuie să se producă respectivul comportament;

descrierea nivelului de perfecţionare a performanţei.

2. Etapa care vizează stabilirea resurselor educaţionale se constituie din operaţii de delimitare a conţinutului învăţării (informaţii, abilităţi, atitudini, valori), a resurselor psihologice (capacităţi de învăţare, motivaţie) şi a resurselor materiale (spaţiu, timp, mijloace materiale).

Resursele activităţii se referă la:

Resurse materiale: manuale, texte auxiliare, materiale didactice, mijloace audio-video, locul de desfăşurare etc.

Resurse umane: elevul cu personalitatea sa,

motivaţia, capacităţile de învăţare şi exprimare, profesorul cu experienţa sa, influenţele comunităţii etc.

Resurse procedurale – forma de organizare a clasei, modalităţi de organizare a activităţii, metode de învăţare, metode de predare şi alocare de timp.

Un profesor este cu atât mai bun cu cât reuşeşte să-l înveţe pe elev exact ceea ce poate elevul şi are realmente nevoie.

3. Etapa care vizează conturarea strategiilor didactice optime, adică a unor sisteme coerente de forme, metode, materiale şi mijloace educaţionale, pe baza cărora să se atingă obiectivele didactice.

Selectarea celor „Trei M” (metode, mijloace, materiale) trebuie centrate pe îmbinare şi dozaj, pe adecvare şi eficienţă (îmbinări şi ordonări, astfel încât fiecare „M” din combinatorica propusă să potenţeze efectul didactic al celorlalte);

Stabilirea scenariului didactic: previne erorile, riscurile, evenimentele nedorite în practica didactică. Activitatea didactică este un act de creaţie şi mai puţin un şir neîntrerupt de operaţii şablon, decantate în mod rutinier, didacticist. Nu se poate programa totul. Trebuie lăsat suficient loc spontaneităţii şi actului liber.

4. Etapa a patra vizează stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învăţării:

În proiectul didactic se stabileşte de la început procedura de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse;

Evaluarea vizează raportul dintre rezultatele obţinute şi rezultatele scontate;

Prin evaluare se poate determina eficienţa activităţii didactice. O activitate didactică este cu atât mai eficientă cu cât obiectivele ei au fost realizate într-un timp cât mai scurt, cu cheltuieli minime de resurse materiale, cu mai puţină oboseală şi cu mai multă plăcere pentru efortul depus;

Prin evaluare se asigură o autoreglare şi perfecţionare continuă a procesului instructiv-educativ (C.

Cucoş).

3. NIVELURI ALE PROIECTĂRII PEDAGOGICE. FINALIZAREA PROIECTĂRII PEDAGOGICE

Proiectarea poate viza nivelele:

1. Nivelul macro – cel al procesului de învăţământ luat în ansamblul său:

planuri de învăţământ;

programe şcolare.

2. Nivelul micro-cel al capitolelor, temelor, secvenţelor de instruire, activităţilor didactice realizate în şcoală;

În contextul noului curriculum, conceptul central al proiectării didactice îl reprezintă demersul didactic personalizat, iar instrumentul acestuia este unitatea de învăţare.

— Conceptul de unitate de învăţare: O unitate de învăţare reprezintă o structură didactică şi flexibilă, care are următoarele caracteristici:

Este coerentă din punct de vedere al obiectivelor vizate;

Este unitară din punct de vedere tematic (adică al conţinutului);

Este desfăşurată în mod continuu pe o perioadă de timp;

Este finalizată prin evaluare.

Realizarea unei unităţi de învăţare impune un demers didactic proiectat de fiecare învăţător/profesor în parte (C. Cucoş).

— Documente de proiectare didactică – descrierea structurii lor

Programa şcolară

Programa şcolară este un document reglator, în sensul că:

descrie oferta educaţională a unei anumite discipline pentru un parcurs şcolar determinat; este elementul central în realizarea proiectării didactice;

reprezintă un document normativ în sensul că stabileşte obiective/competenţe obligatorii, adică ţintele ce

urmează a fi atinse, prin intermediul actului didactic;

nu este tabla de materii a manualului;

nu este un element de îngrădire pentru învăţător/profesor;

Programa se citeşte „pe orizontală”, în succesiunea de mai jos:

ob ect ve obiective de activităţi de conţinuturi cadru e referinţă M învăţare M

Fiecărui obiectiv cadru îi sunt asociate două sau mai multe obiective de referinţă;

Pentru realizarea obiectivelor de referinţă, învăţătorul/profesorul poate organiza diferite activităţi de învăţare;

Programa propune unele dintre activităţile de învăţare posibile. Învăţătorul/profesorul poate opta pentru folosirea unora dintre aceste activităţi sau poate construi activităţi proprii. Exemplele din programă au caracter orientativ, de sugestii şi nu implică obligativitatea utilizării numai a acestora în activitatea didactică;

Realizarea obiectivelor de referinţă se realizează cu ajutorul unităţilor de conţinut (care se regăsesc în ultima parte a programei);

Învăţătorul/profesorul va selecta din lista cuprinzând „conţinuturile învăţării” acele unităţi de conţinut care mijlocesc realizarea obiectivelor.

— Documente de proiectare didactică elaborate de către profesor/institutor:

Planificarea calendaristică;

Proiectul unităţii de învăţare;

Programa de opţional.

Planificarea calendaristică

În contextul noului curriculum, planificarea calendaristică se transformă dintr-un document administrativ formal care repetă modul de gestionare a timpului propus de programa analitică, într-un instrument de interpretare personală a programei, care asigură un demers didactic concordant cu situaţia concretă din clasă. Etapele elaborării planificării pentru clasele I – IX:

Citirea atentă a programei:

Stabilirea succesiunii de parcurgere a conţinuturilor;

Corelarea fiecărui conţinut în parte cu obiectivele de referinţă vizate;

Verificarea concordanţei dintre traseul educaţional propus de către profesor şi oferta de resurse didactice de care poate dispune (manuale, ghiduri, caiete etc.);

Alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare conţinut, în concordanţă cu obiectivele de referinţă vizate.

Precizări:

Unităţile de învăţare se indică prin titluri, stabilite de către profesor;

Obiectivele de referinţă pot fi prezentate prin indicii lor numerici din programă;

Conţinuturile sunt indicate prin titluri din lista de conţinuturi a programei;

Analiza corelaţiilor obiective-conţinuturi se realizează detaliind conţinuturile programei; sub forma elementelor de conţinut (programe, manuale sau alte surse de conţinut);

Modificările ulterioare ale planificării calendaristice-determinate de proiectarea unităţilor de învăţare şi de aplicarea lor efectivă-se consemnează în rubrica observaţii;

Întocmirea planificării calendaristice constituie pentru învăţător un prilej de reflecţie asupra posibilităţilor de a realiza pentru elevi parcursuri şcolare individualizate.

Planificarea calendaristică se poate întocmi, pornind de la o rubricaţie dată.

(Anexa 1 A)

Proiectul unităţii de învăţare

Etapele parcurse în elaborarea proiectului unităţii de învăţare:

Corelarea elementelor de conţinut cu obiectivele de referinţă: elementele de conţinut se obţin din prelucrarea conţinuturilor;

Stabilirea activităţilor de învăţare: formularea activităţilor de învăţare presupun stabilirea: sarcinilor de

învăţare; a contextelor de învăţare specifice; a formelor şi modalităţilor de comunicare a rezultatelor învăţării;

Precizarea resurselor didactice: stabilirea resurselor activităţii. Resursele cuprind: materiale suport: manuale, texte auxiliare (culegeri, antologii, enciclopedii, tabele matematice, hărţi etc.); mijloace audio-vizuale; timpul; spaţiul în care se desfăşoară ora de curs; organizarea clasei; resursele umane (elevul cu personalitatea sa, învăţătorul/profesorul cu experienţa sa, influenţele comunităţii etc.); modalităţile de organizare a activităţilor de învăţare.

Stabilirea instrumentelor de evaluare. Evaluarea presupune stabilirea: descriptorilor de performanţă/obiectivele de evaluare (specifice unităţii de învăţare); proba de evaluare preconizată pentru a vedea măsura achiziţiilor elevilor;

Derivarea lecţiilor din modelul de predare;

Proiectul unităţii de învăţare se poate întocmi, pornind de la o rubricaţie dată. (Anexa 1 B)

Programa de opţional Pentru programa de opţional se propune aceeaşi modalitate de proiectare ca a programelor de trunchi comun. Pe baza acesteia se realizează planificarea calendaristică şi proiectele unităţilor de învăţare ale opţionalului.

Instituţia de învăţământ

Profesor

Disciplina

Clasa / Nr. de ore pe săptămână

Anul şcolar

Titlul opţionalului

Tipul opţionalului

Argument

Obiective de referinţă Activităţi de învăţare Lista de conţinuturi Modalităţi de evaluare

— Documente de proiectare didactică – elaborarea documentelor realizate de către învăţător a. Elaborarea planificării calendaristice: I. Identificarea unităţilor de învăţare

Realizarea planificării calendaristice implică utilizarea anumitor criterii, respectiv, mijloace de identificare a unităţii de învăţare.

Criterii:

Coerenţă în raport cu obiectivele de referinţă;

Caracter unitar tematic;

Desfăşurare continuă pe o perioadă de timp;

Operare prin intermediul unor modele de învăţare;

Subordonare a lecţiei, ca element operaţional;

Finalizare prin evaluare. Mijloace de identificare:

Componentele unităţii de învăţare (tema, unităţile de conţinut, lecţiile, modelul de predare);

Tehnicile de corelare dintre conţinuturile programei şi obiectivele de referinţă.

Avantaje faţă de proiectarea didactică centrată tradiţional pe lecţie:

Creează pentru elevi un mediu de învăţare coerent, în care aşteptările lor devin mai clare pe termen mediu şi lung;

Implică profesorul în anticipări didactice pe termen mediu şi lung, cu răgaz pe ritmurile de învăţare diferite ale elevilor;

Oferă perspectivă lecţiilor, printr-o relaţie neliniară între ele, limitând reducerea lor la colecţii de strategii aleatorii, în succesiuni liniare;

Favorizează organizarea învăţării prin realizare de proiecte de către elevi „modalitatea de lucru cea mai frecventă, dacă examinăm viaţa din afara şcolii” (H. Gardner). Unităţile de învăţare vor însemna elaborarea, de către elevi, a unor proiecte personale, individuale sau de grup, prezentate şi evaluate în finalul unităţii de învăţare.

II. Componentele unităţii de învăţare Tema unităţii de învăţare:

Poate fi enunţată prin titlu (formulare concisă) sau scop (formulare mai amplă);

Temele au calităţile obiectivelor de transfer şi de exprimare (creativitate);

Stabilirea temelor pentru unităţile de învăţare are

scopul de a identifica şi stimula: unificări tematice, sub diverse obiective de referinţă ale programei; integrări tematice, în cadrul mai multor arii curriculare; personalizarea predării şi învăţării; abordări ale conţinuturilor sub profiluri intelectuale multiple şi contexte de învăţare specifice; teme pentru proiectele elevilor.

Modalităţi de organizare a unităţilor de învăţare:

Lecţia trebuie să ofere o „replicare" în acelaşi timp funcţională, structurală şi operaţională a unităţii de învăţare, la o scară temporală mai mică şi într-un mod subordonat;

Învăţătorul poate structura conexiunile dintre obiective şi conţinuturi, în mod progresiv, în baza următoarei liste de operaţii: identificăm conţinuturi din programa şcolară aflate sub o unitate tematică; asociem obiective de referinţă din programă, care pot fi atinse prin aceste conţinuturi; adăugăm sau renunţăm la unele conţinuturi, după criteriul relevanţei în raport cu obiectivele de referinţă identificate; corelăm conţinuturile selectate şi cu alte obiective de referinţă asociate diverselor obiective cadru, după criteriul coerenţei unităţii de învăţare; în final, dăm un titlu rezultatului obţinut.

III. Alocarea de timp unităţilor de învăţare în planificarea calendaristică:

Numărul unităţilor de învăţare pentru care un profesor optează în planificarea calendaristică, depinde de timpul considerat necesar parcurgerii de către elevi a fiecărei unităţi de învăţare. Alocarea de timp pentru fiecare unitate de învăţare se apreciază în funcţie de condiţii cum sunt:

Obiectivele învăţării-complexitatea comportamentelor de învăţat;

Nivelul de dezvoltare al elevilor, ritmurile proprii de învăţare;

Nivelul de pregătire al elevilor (experienţa proprie);

Tipul colectivului de elevi – eterogen sau omogen;

Ritmul evaluărilor sumative, complexitatea

produselor evaluate.

b. Proiectarea unităţii de învăţare

I. Proiectarea unităţii de învăţare începe prin stabilirea celor două coordonate care orientează activitatea profesorului:

Coordonarea orizontală presupune o succesiune de operaţii de proiectare, având ca ţintă obiectivele de referinţă:

Ce voi face? (identificarea obiectivelor/competenţelor; selectarea conţinuturilor);

Cu ce voi face? (analiza resurselor);

Cum voi face? (determinarea activităţilor de învăţare);

Cât s-a realizat? (stabilirea instrumentelor de evaluare).

Coordonarea cronologică a elementelor activităţii didactice este dată de secvenţele modelelor de predare.

II. Stabilirea conţinuturilor unităţii de învăţare

Profesorul rezolvă următoarele sarcini:

Adecvarea conţinuturilor la scopul curriculumului;

Identificarea elementelor de conţinut, utilizând programa şi alte surse;

O analiză secundară a corelaţiei obiective-conţinuturi la nivelul elementelor de conţinut;

Reorganizarea conţinuturilor în funcţie de procesele cognitive care trebuie învăţate.

Modalităţi de prelucrare didactică a conţinuturilor unităţii de învăţare.

Profesorul:

Intervine asupra conţinuturilor programei, prin regruparea lor sub diverse unităţi tematice;

Intervine asupra conţinuturilor din manuale prin adaptare, înlocuire, omitere, adăugare, utilizând materiale suport;

Facilitează conexiuni între ceea ce elevii înţeleg şi simt şi ceea ce elevii învaţă;

Stimulează pe elevi să reflecteze la propriile cunoştinţe, în timp ce învaţă lucruri noi;

Articulează noile cunoştinţe pe experienţa de viaţă a elevilor.

III. Proiectarea activităţilor de învăţare

Activităţile de învăţare sunt structuri didactice constituite din:

Tema activităţii care îndeplineşte următoarele caracteristici: evocă scopul şi valoarea acţiunii, nu doar sarcinile de rezolvat; sunt invitaţii la cunoaştere prin explorare, acţiune şi reflecţie asupra căilor de realizare; sunt judecăţi de valoare care ne spun cum „să călătorim”; au rolul de organizatori cognitivi ai învăţării;

Una sau mai multe sarcini de învăţare;

Forme şi modalităţi de comunicare a rezultatelor învăţării. Contextele (situaţiile de învăţare)

Necesitatea ca elevii să exploreze conţinuturile învăţării, să comunice rezultatele în propriul cod de simbolizare cere şcolii crearea contextelor (situaţiilor) de învăţare adecvate. În lipsa lor, multe capacităţi particulare rămân în afara educaţiei şcolare. Elevii sunt diferiţi prin profilurile aptitudinale şi intelectuale cu care se nasc, dar şi prin căile, situaţiile de învăţare în care dezvoltă. Ca urmare, şcoala trebuie:

să încurajeze elevii în rezolvarea de probleme contextualizate, de tipul celor cu care se vor confrunta în viaţă, în societate;

să stimuleze combinaţiile unice de inteligenţe ale fiecărui elev. IV. Analiza resurselor activităţii didactice

Profesorul va aloca fiecărei activităţi de învăţare acele resurse pe care le consideră necesare pentru conceperea strategiei şi realizarea demersului didactic:

resurse materiale: manuale, texte auxiliare, materiale didactice, mijloace audio-video, locul desfăşurării;

resurse umane: motivaţia, capacităţile de învăţare şi comunicare ale elevilor, profesorul cu experienţa sa, influenţele comunităţii;

resurse procedurale: metode, forme şi modalităţi de organizare a activităţii, tipul de lecţie, alocarea de timp.

IV. Proiectarea instrumentelor de evaluare

Proiectarea evaluării rezultatelor se realizează concomitent cu proiectarea demersului de predare-învăţare şi în deplină concordanţă cu aceasta. În rubrica Evaluare din Proiectul unităţii de învăţare apar:

menţiuni cu privire la tipul de instrumente de evaluare aplicate la clasă;

specificaţii de evaluare iniţială, formativă sau sumativă. Focalizată pe unitatea de învăţare, evaluarea trebuie:

să asigure evidenţierea progresului realizat de către elev în raport cu sine însuşi, pe unităţi mai mari de timp;

să evidenţieze nu atât cantitatea de informaţii de care dispune elevul, ci mai ales ce poate el să facă, utilizând ceea ce ştie sau intuieşte;

să aibă în vedere aspecte relevante pentru personalitatea copilului: gândirea, imaginaţia, atitudinea de responsabilitate, adoptarea unor metode proprii de lucru, competenţa de comunicare şi relaţionare etc.

Aspecte ale evaluării care trebuie avute în vedere:

diminuarea ponderii evaluării sumative în favoarea evaluării formative;

stabilirea unui echilibru dinamic între evaluare scrisă şi cea orală;

folosirea cu o mai mare frecvenţă a metodelor de autoevaluare şi de evaluare prin consultare, în grupuri mici.

Fiecare activitate de evaluare a rezultatelor şcolare trebuie însoţită, în mod sistematic, de o autoevaluare a procesului pe care profesorul l-a desfăşurat, cu toţi elevii şi cu fiecare elev în parte, pentru obţinerea rezultatelor şcolare

(CNC).

4. UNITATE ŞI DIVERSITATE ÎN PROIECTAREA ACTIVITĂŢILOR DE INSTRUIRE ŞI EDUCAŢIE. MODELE DE PROIECTARE A LECŢIEI, A ALTOR ACTIVITĂŢI ŞCOLARE ŞI EXTRAŞCOLARE

Activitatea de proiectare didactică se finalizează cu elaborarea unor instrumente de lucru, utile cadrului

didactic:

Plan tematic;

Proiecte de activitate didactică/lecţie;

Proiectele unor secvenţe elementare de instruire. – Proiectul de lecţie / activitate didactică

1. Caracteristici:

Este un instrument de lucru (scris) operaţional şi un ghid pentru profesor;

Oferă o perspectivă de ansamblu, globală şi complexă asupra scenariului activităţii/lecţiei;

Are un caracter orientativ, o structură flexibilă şi elastică;

Prevede alternative de acţiune;

Solicită, în aplicare, un comportament didactic creator şi chiar regândirea demersului anticipat atunci când situaţii neprevăzute fac necesar acest lucru.

2. Structura proiectelor de activitate didactică:

Nu se lucrează cu o structură unică a proiectelor de activitate didactică. Se concep proiecte de activităţi didactice cu diferite structuri ale componentei descriptive în funcţie de mai mulţi factori:

Obiectivul fundamental;

Natura conţinutului ştiinţific, valenţele preponderent informative sau formative ale acestora;

Tipul strategiilor didactice pe care le înglobează;

Nivelul de pregătire al elevilor etc.

Cadrul interogativ care ar trebui să ghideze proiectarea:

Activitatea pedagogică;

Întrebările la care răspunde activitatea pedagogică;

Acţiunile care trebuie realizate de către profesor (M. Ionescu).

Proiectarea unei activităţi presupune realizarea unei concordanţe între trei puncte cheie:

Obiective – Spre ce tind?

Metode, materiale, mijloace şi experienţe sau exerciţii de învăţare – Cum să ajung acolo?

Evaluarea – Cum voi şti când am ajuns?

Prin corelarea celor trei puncte cheie se proiectează activitatea într-un set de acţiuni realizate în mai multe etape:

Analiza generală, prin consultarea programei, manualului sau a altor materiale suport;

Determinarea obiectivului general şi a obiectivelor operaţionale;

Selectarea şi organizarea conţinutului învăţării în unităţi şi teme principale convergente;

Alegerea şi combinarea metodelor şi procedeelor didactice pentru situaţiile concrete, în acord cu secvenţele de conţinut, particularităţile elevilor, obiectivelor activităţii;

Selectarea unor mijloace de învăţământ sau proiectarea unor materiale cerute de fiecare eveniment al instruirii;

Stabilirea modalităţilor de activitate cu elevii (activitate frontală, abordare individualizată, lucrul în grupuri sau pe grupe de nivel, activitate combinată);

Alegerea metodelor şi instrumentelor de evaluare corespunzătoare pentru a constata nivelul realizării obiectivelor propuse.

3. Proiectul de activitate cuprinde o articulare ideatică, scriptică a mai multor elemente componente, ce sunt repartizate, de regulă, în două părţi:

Partea introductivă (informaţii din care se deduc coordonatele activităţii: obiectul de învăţământ, subiectul/tema activităţii, data, ora, clasa, propunător, obiectivul fundamental, categoria de lecţie);

Partea ce vizează desfăşurarea propriu-zisă a activităţii (obiective operaţionale, conţinuturi, situaţii/activităţi de învăţare, strategii didactice, evaluare).

Nu există un model unic, absolut, pentru derularea activităţii. Se pot structura modele diferite de desfăşurare a activităţilor, în funcţie de: obiective, conţinuturi, activităţi, locuri de desfăşurare a activităţii, mod de organizare a elevilor (C. Cucoş).

5. GRILE DE EVALUARE. CRITERII DE

AUTOEVALUARE

Autoevaluarea

De ce este nevoie de autoevaluare?

Elevii au nevoie să se autoevalueze, să-şi compare nivelul la care au ajuns în raport cu obiectivele de referinţă şi cele operaţionale (de evaluare) şi să-şi impună un program propriu de formare;

Elevii au nevoie să se autocunoască, fapt care are multiple implicaţii în plan motivaţional şi atitudinal;

Prin informaţiile pe care le furnizează, autoevaluarea are un rol esenţial în întregirea imaginii elevului din perspectiva judecăţii de valoare pe care o emite profesorul-evaluator.

Cum se dezvoltă capacitatea de autoevaluare?

Pentru ca evaluarea să fie resimţită de către elev ca având efect formativ, raportându-se la diferite capacit ăţi ale sale în funcţie de progresul realizat şi de dificultăţile pe care le are de depăşit, este foarte utilă formarea şi exersarea la elevi a capacităţii de autoevaluare.

Ca şi profesorul care conduce activitatea, elevul aflat în situaţia de învăţare are nevoie de anumite puncte de referinţă care să-i definească rolul, sarcina, natura şi direcţiile activităţii sale, ajutându-l să conştientizeze progresele şi achiziţiile făcute, să-şi elaboreze disciplina proprie de lucru, să se poată situa personal în raport cu exigenţele de învăţare. Elevii iau progresiv în sarcină propria formare;

Evaluarea obiectivă, corectă, responsabilă, competentă trebuie să dezvolte (formeze) capacităţile elevilor de autoevaluare (autocontrol şi autoapreciere). Acest deziderat se realizează când elevii sunt conştienţi de cantitatea şi calitatea cunoştinţelor lor, de nivelul şi performanţelor obţinute, de capacităţile intelectuale şi profesionale, după caz, dovedite la evaluare;

Evaluarea trebuie să fie însoţită de fenomenul de feedback, care, după caz, să asigure corecţiile necesare.

Grilele de autoevaluare

Grilele de autoevaluare permit elevilor să-şi

determine, în condiţii de autonomie, eficienţa activităţilor realizate. Pornind de la obiectivele educaţionale propuse, grila de autoevaluare proiectată conţine:

capacităţi vizate;

sarcini de lucru;

valori ale performanţei.

Autoevaluarea poate să meargă de la autoaprecierea verbală şi până la autonotarea mai mult sau mai puţin supravegheată de către profesor.

Implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate are efecte benefice pe mai multe planuri:

profesorul dobândeşte confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate;

elevul exercită rolul de subiect al acţiunii pedagogice, de participant la propria sa formare;

Îi ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obţinute şi să înţeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite;

cultivă motivaţia lăuntrică faţă de învăţătură şi atitudinea pozitivă, responsabilă, faţă de propria activitate.

Calitatea evaluării realizate de profesor se repercutează direct asupra capacităţii de autoevaluare a elevului. Interiorizarea repetată a grilelor de evaluare cu care operează profesorul constituie o premisă a posibilităţii şi validităţii autoaprecierii elevului.

Căi explicite de formare şi de educare a spiritului de evaluare obiectivă. Iată câteva posibilităţi:

Autocorectarea sau corectarea reciprocă. Este un prim exerciţiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-şi depisteze operativ unele erori, scăpări, în momentul realizării unor sarcini de învăţare. În acelaşi i timp, se pot edita momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancţionate prin note, constituie un prim pas pe drumul conştientizării competenţelor în mod independent;

Autonotarea controlată. În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-şi acorde o notă, care este negociată

apoi cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze şi să evidenţieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor formulate;

Notarea reciprocă. Elevii sunt puşi în situaţia de a-şi nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la ascultările orale. Aceste exerciţii nu trebuie să se concretizeze neapărat în notare efectivă;

Metoda de apreciere obiectivă a personalităţii. Concepută de psihologul Gh. Zapan, această metodă constă în antrenarea întregului colectiv al clasei în evidenţierea rezultatelor obţinute de elevii săi, prin coroborarea a cât mai multe informaţii şi aprecieri – eventual prin confruntare – în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre fiecare elev în parte şi ale tuturor la un loc.

Un loc aparte îl ocupă autoevaluarea comportamentelor din domeniul afectiv. Acest lucru se realizează prin:

chestionare (elevilor li se cere să dea răspunsuri deschise la întrebări);

scări de clasificare;

fişe de (auto) evaluare;

jurnal reflexiv (I. Bontaş).

O altă problemă importantă este aceea a utilităţii pe care o conferim informaţiilor astfel obţinute în urma autoevaluării. Pentru a căpăta o semnificaţie reală, servind formării elevului, ele trebuie integrate şi valorificate prin modalităţi diverse:

comparate cu informaţiile obţinute de către profesor prin intermediul altor metode alternative;

Înserate în portofoliul elevului;

prezentate periodic părinţilor, alături de alte informaţii pentru a oferi o imagine cât mai completă asupra evoluţiei elevului.

Pentru formarea deprinderilor autoevaluative la elevi este necesar ca elevii să cunoască obiectivelor pe care ei trebuie să le atingă şi criteriile de evaluare ale diverselor sarcini. Elevii trebuie încurajaţi să reflecteze asupra

activităţii lor individuale sau în cadrul grupului.

Încă din faza conceperii unui proiect de activitate, profesorul se va poziţiona interogativ faţă de valoarea praxiologică a demersului său, în legătură cu pertinenţa şi eficienţa travaliului pe care îl săvârşeşte. Pentru a realiza acest lucru el trebuie să cunoască, de la început, şi să se relaţioneze la un standard de expectanţe valorice şi criterii de reuşită (C. Cucoş).

6. MODURI ŞI FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂŢILOR DIDACTICE: CONCEPT, TIPOLOGIE (FRONTAL, PE GRUPE, INDIVIDUAL ETC): LECŢIA – ACTIVITATE DIDACTICĂ DE BAZĂ. ALTE FORME DE ORGANIZARE

Definirea şi tipologia formelor de organizare a activităţii didactice Formele de organizare a procesului instructiv-educativ reprezintă cadrul organizatoric de desfăşurare a activităţii didactice formale, ansamblul modalităţilor specifice şi operaţionale de derulare a procesului didactic.

Necesitatea existenţei diversităţii de forme de instruire şi autoinstruire şi educare/autoeducare în şcoală şi în afara ei:

Aceste forme au apărut din necesitatea de a depăşi dezavantajele lecţiei, de a atinge obiectivele educaţionale ale disciplinei de studiu şi de a realiza o activitate instructiv-educativă cu importante influenţe formative şi informative;

Se pot structura, sistematiza şi transpune didactic, mai eficient, achiziţiile din domeniul ştiinţei, tehnicii, culturii, artei care urmează să fie transmise elevilor;

Se pot valorifica diverse surse şi canale de informaţie cu valenţe instructiv-educative;

Se pot satisface înclinaţiile şi interesele elevilor pentru anumite obiecte de învăţământ şi pentru anumite tipuri de activităţi didactice.

Clasificarea formelor de organizare a activităţilor didactice

După ponderea activităţii:

Activităţi frontale (predomină acţiunea frontală): lecţii, seminarii, cursuri universitare, activităţi în laboratoare şi cabinete şcolare, activităţi în ateliere şcolare, activit ăţi pe lotul şcolar, activităţi în sala de sport, vizite, excursii, vizionări şi analizări de spectacole;

Activităţi grupale (predomină acţiunea grupală): cercuri şcolare, consultaţii, meditaţii, vizite în grupuri mici, întâlniri cu diferite personalităţi, concursuri, cenacluri, serate literare şi muzicale, editări de reviste şcolare;

Activităţi individuale (predomină acţiunea individuală): activităţi independente, studiul individual, studiul în bibliotecă, efectuarea temelor pentru acasă, elaborare de lucrări scrise, efectuarea de lucrări practic-aplicative şi experimentale, rezolvări de exerciţii şi probleme, lectură, elaborarea de proiecte şi materiale, cercetarea izvoarelor scrise şi arheologice, pregătirea pentru examene etc.

După ponderea categoriei de metode didactice:

Activităţi care au la bază metode de comunicare: lecţii, prelegeri, dezbateri, consultaţii;

Activităţi care au la bază metode de cercetare: activităţi în cabinete şcolare şi biblioteci, vizite şi excursii didactice;

Activităţi care au la bază metode experimentale: activităţi în laboratoare, efectuarea de lucrări practic-aplicative, elaborarea de proiecte;

Activităţi care au la bază metode aplicative: activităţi în ateliere şcolare, pe lotul şcolar, în sala de sport.

După locul de desfăşurare:

Activităţi organizate în mediul şcolar: în clasă, în afara clasei, sub îndrumarea colectivului didactic al şcolii, în afara orelor prevăzute de orar, pentru a aprofunda pregătirea realizată în timpul lecţiilor;

Activităţi organizate în mediul extraşcolar/activităţi conexe: organizate în de colectivul didactic al şcolii sau de instituţii din afara şcolii: teatre, case de cultură, cluburi, organizaţii sportive, tabere etc., într-un cadru

instituţionalizat, situat în afara şcolii, respectiv a sistemului de învăţământ.

După mediul în care se desfăşoară:

Paraşcolare în mediul socio-profesional;

Perişcolare în mediul socio-cultural.

După momentul sau etapa procesului de învăţământ în care se desfăşoară:

Activităţi introductive;

Activităţi desfăşurate pe parcursul studierii capitolului sau temei;

Activităţi finale / de încheiere.

După categoria de educaţie căreia îi aparţin:

Educaţia formală;

Educaţia neformală / nonformală;

Educaţia informală / difuză / incidentală.

Definirea lecţiei

Originea etimologică. Îşi are originea etimologică în termenul grecesc „lectio” care înseamnă a citi cu glas tare, a audia, a lectura, a medita.

Criterii de definire a lecţiei:

În funcţie de criteriul organizatoric lecţia este forma de activitate care se desfăşoară în clasă, sub conducerea cadrului didactic, într-un interval de timp precis determinat, pe baza cerinţelor cuprinse în programa şcolară şi potrivit orarului şcolar;

Din punctul de vedere al conţinutului lecţia este un sistem de idei articulate logic şi didactic, în conformitate cu cerinţele psihopedagogice referitoare la predarea-asimilarea cunoştinţelor, la aplicarea lor, la verificarea, evaluarea şi notarea rezultatelor; ea reprezintă o unitate logică, didactică şi psihologică;

Din perspectivă sistemică lecţia reprezintă un program didactic unitar, un sistem de cunoştinţe, abilităţi intelectuale şi i/sau practice, obiective operaţionale, resurse materiale şi metodologice menite să activizeze elevii. Această definiţie este şi cea mai modernă.

Poziţia lecţiei în rândul formelor de organizare a procesului de învăţământ

Lecţia rămâne modalitatea principală de organizare a activităţii didactice, prin intermediul căreia se realizează în acelaşi timp informare şi formare, instruire şi educare. Atributele lecţiei moderne:

Dialog între profesor şi elev;

Program didactic propus în vederea activizării elevilor;

Diversitate de structuri ale lecţiilor desfăşurate.

Caracterizarea lecţiei:

Valenţele/virtuţile pe care le deţine lecţia comparativ cu alte forme de organizare a procesului de învăţământ:

Asigură un cadru organizatoric adecvat pentru derularea procesului instructiv-educativ;

Facilitează însuşirea sistematică a bazelor ştiinţelor, a sistemului de cunoştin te şi abilităţi fundamentale ale acestora;

Contribuie la formare şi modelarea capacităţii de aplicare în practică a cunoştinţelor teoretice însuşite de elevi;

Activităţile desfăşurate de elevi în timpul lecţiei sprijină formarea unei atitudini pozitive faţă de învăţare;

Contribuie la dezvoltarea forţelor cognitive, imaginative şi de creaţie prin angajarea elevilor în lecţie în eforturi intelectuale şi motrice de lungă durată;

Oferă elevilor oportunitatea de a-şi exersa capacităţile intelectuale, motrice şi afective, de a-şi forma, consolida sentimente, convingeri, atitudini, trăsături pozitive de caracter, forme adecvate de comportament.

Categorii de lecţii Categoria de lecţii reprezintă un grup de lecţii constituite ca unitate de structură în funcţie de anumite criterii: obiectivul fundamental, treapta de şcolarizare şi modul de pregătire al elevilor etc.

Principalele categorii de lecţii cu care se operează frecvent în practica instruirii:

Lecţia de comunicare şi asimilare de noi cunoştinţe;

Lecţia de formare de abilităţi intelectuale;

Lecţia de formare de abilităţi practice;

Lecţia de recapitulare şi sistematizare a

cunoştinţelor şi abilităţilor;

Lecţia de verificare sau de control şi evaluare a cunoştinţelor şi abilităţilor.

Categoria de lecţii, model util pentru proiectarea şi desfăşurarea lecţiilor:

Taxonomia lecţiilor este o operaţie orientativă, flexibilă; se recomandă renunţarea la abordare lecţiei în sine, în mod izolat, trebuind considerată ca element component al unui sistem;

Taxonomia lecţiilor este un reper pentru elaborarea strategiei didactice şi nu o operaţie formală;

Obiectivul fundamental este reperul constant în stabilirea categoriilor de lecţii. În această clasificare intervin şi alţi factori variabili care se pot combina în diferite moduri, rezultând mai multe variante (V. Chiş, M. Ionescu).

8. APLICAŢII: PROIECTAREA UNUI SISTEM DE LECŢII, DE ALTE ACTIVITĂŢI ŞCOLARE ŞI EXTRAŞCOLARE

Necesitatea integrării lecţiilor în unităţi didactice mai ample şi mai complexe:

Lecţiile urmăresc realizarea tuturor obiectivelor instructiv-educative ale procesului de învăţământ;

Lecţiile nu pot fi privite izolat, ca elemente care se alătură unul altuia într-o înşiruire liniară.

Există pârghii în demersul mintal şi acţional parcurs de profesor şi elevi în proiectarea şi desfăşurarea lecţiilor sau a sistemului de lecţii. Se poate deduce strategia de proiectare şi realizare a activităţilor, paşi principali care trebuie şi pot fi respectaţi în organizarea şi desfăşurarea acestora. Elemente care contribuie la actul decizional al profesorului în proiectarea sistemului de lecţii, a activităţilor şcolare şi extraşcolare:

Stabilirea obiectivelor şi conţinuturilor;

Acestea se realizează dacă se ţine seama de următoarele întrebări: cum? (resurse psihologice); cu ce? (resurse materiale); în ce condiţii? (ce? unde? cât? în cât timp? cu cine? pentru cine?) (M. Ionescu).

Cerinţe în stabilirea structurii procesuale a sistemului de lecţii:

Cunoaşterea temeinică a personalităţii elevilor;

Valorificarea experienţei practice şi profesionale a elevilor;

Diferenţierea şi chiar individualizarea unor obiective operaţionale;

Structurarea şi esenţializarea conţinutului;

Valorificarea metodelor didactice în direcţia activizării elevilor;

Utilizarea unor mijloace de învăţământ care să sprijine esenţializarea şi conceptualizarea;

Utilizarea muncii în grupuri mici de elevi;

Realizarea unei evaluări continue; Factorii care condiţionează reuş ita organizării şi derulării activităţilor instructiv-educative desfăşurate, în afara clasei şi extraşcolare:

Precizarea cu claritate a obiectivului general urmărit şi a obiectivelor specifice;

Stabilirea celui mai bun loc de desfăşurare;

Proiectarea structurii activităţii în raport cu obiectivele acesteia;

Asigurarea legăturii cu procesul didactic realizat în clasă, cu obiectivele instructiv-educative ale acestuia.

Activităţile în afara clasei şi extraşcolare pot fi organizate în trei momente sau etape ale procesului de învăţământ:

a. La începutul studierii unui capitol sau a unei teme din programa şcolară (au statut de activităţi introductive) şi vizează atingerea următoarelor obiective:

Familiarizarea elevilor cu subiectul capitolului/temei;

Familiarizare elevilor cu sarcinile de instruire şi autoinstruire.

Trezirea interesului elevilor pentru teme/temele care se vor aborda;

Culegerea de material faptic care va fi valorificat în activităţile instructiv-educative organizate în studiul capitolului/temei etc.

Exemplu: vizite la un muzeu, unitate economică, vizionare de spectacol, film etc. pot fi activităţi introductive care sprijin a abordare unor teme/capitole.

b. Pe parcursul studierii unui capitol/temă, în prelungirea/continuarea lecţiilor şi a altor forme de lucru ale binomului profesor-elev:

Exemplu: După o lecţie introductivă de geografie realizată în sala de clasă, procesul de transmitere şi însuşire a noilor cunoştinţe poate avea loc chiar cu prilejul excursiilor, al vizitelor la muzee etc.

c. La finele studierii capitolului/temei, caz în care au statut de activităţi finale sau de încheiere şi vizează atingerea următoarelor obiective:

Sistematizarea, fixarea şi consolidarea achiziţiilor dobândite în studiul capitolului/temei;

Aprofundarea achiziţiilor dobândite în studiul capitolului/temei;

Exersarea capacităţilor de aplicare şi transfer a cunoştinţelor ş.a. Exemplu: După studierea unei teme printr-un sistem de lecţii cu caracter teoretic, pentru ca elevii să sesizeze aplicabilitatea cunoştinţelor cunoştinţelor se pot organiza activităţi în cercuri tehnice, vizionări de expoziţii de filme etc. (M. Ionescu)

BOCUIOAN, institutor, Grup Şcolar Industrial Sebiş
CURETEANANA, învăţător, Şcoala Generală Nr. 3 Arad

Bibliografie:

1. Bontaş, I., Pedagogie, Editura BICC ALL, Timişoara, 2001.

2. Cerghit, I., (coord.), Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, EDP, Bucureşti, 1983.

3. Chiş, V., Ionescu, M., (coord), Pedagogie, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.

4. Consiliul Naţional pentru Curriculum, Ghid metodologic de aplicare a programei şcolare, Editura Aramis Print, Bucureşti, 2001.

5. Cucoş, C., Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 2002.

6. Gagné, R.M., Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, EDP, Bucureşti, 1977.

7. Ionescu, M., Clasic şi modern în organizarea lecţiei, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.
8. Ionescu, M., Lecţia între proiect şi realizare, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.
9. Ionescu, M., Demersuri creative în predare şi învăţare, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.
10. Jinga, I., Negreţ, I., învăţarea eficientă, Editura Aldin, Bucureşti, 1999.
11. Neacşu, I., Instruire şi învăţare, EDP, Bucureşti, 1999.
12. Păcurari, O. (coord), Strategii didactice inovative, Centrul Educaţia 2000 +, Bucureşti, 2003.

ANEXA 1

A. RUBRICATURA CALENDARISTICĂ:

PROPUSĂ PENTRU PLANIFICAREA

Instituţia de învăţământ

Disciplina

Anul şcolar

Profesor/ institutor.

Clasa

Nr. ore/săptămână. Tip de curriculum.

Nr crt Unităţi de învăţare Obiective de referinţă Nr. ore săptămâna Obs.

RUBRICATURA PROPUSA PENTRU PROIECTAREA UNEI UNITĂŢI DE ÎNVĂŢARE

Instituţia de învăţământ

Disciplina

Anul şcolar

Unitatea de învăţare

Perioada calendaristică.

Profesor/ institutor.

Clasa

Nr. ore/săptămână. Tip de curriculum...

Nr. de ore alocate.

Obiective referinţă Conţinuturi (detalieri) Activităţi de învăţare/ Situaţii de învăţare Resurse Evaluare Obs.

XIII. PERSONALITATEA ÎNVĂŢĂTORULUI /

INSTITUTORULUI

6. Structura personalităţii învăţătorului: personalitatea de bază, câmpul psihopedagogic, reprezentările psihopedagogice, credinţeleconvingerile psihopedagogice, personalitatea cristalizată, stil educaţional

7. Statute şi roluri ale cadrului didactic: planificare, organizare, control, îndrumare, evaluare, monitorizare, consiliere, decizie

8. Recrutarea, selecţia şi formarea cadrelor didactice

9. Cariera didactică în România – învăţătorul şi realitatea socioeducaţională

10. Deontologia pedagogică

1. STRUCTURA PERSONALITĂŢII ÎNVĂŢĂTORULUI

Personalitatea de bază reprezintă o structură internă, mobilă şi flexibilă, parţial polivalentă, cu care individul intră în câmpul profesional psihopedagogic. Ea conţine două mari dimensiuni:

personalitatea reală care reprezintă un ansamblu de procese, funcţii şi tendinţe interne de care dispune un individ într-o manieră nesimulată, nemascată şi care sunt caracteristice, profund reprezentative pentru sine însuşi, indiferent dacă în existenţa sa le cunoaşte, le acceptă, le exteriorizează sau nu;

aptitudinea psihopedagogică reprezintă dispoziţiile interne relative care pot permite selecţia, concentrarea şi direcţionarea componentelor personalităţii reale, pentru a obţine cele mai bune rezultate în profesiunea didactică. Putem considera aptitudinea psihopedagogică drept energia intelectuală, volitivă şi sufletească ce susţine activitatea profesională.

Câmpul psihopedagogic

Profilul psihologic al individului interacţionează cu mediul profesional specific – câmpul psihopedagogic. Formele concrete, obiectele de care se uzează zilnic, mobilizează conştiinţa şi, sub ipostaza cantităţii, a măsurii ne reglează propria personalitate. Acest câmp psihopedagogic constituie modalitatea concretă de

interacţiune interpersonală cadru didactic – elevi. Pentru profesiunea didactică, acţiunea de a răspunde altuia, de a se face înţeles de altul precum şi alte tehnici dispuse să faciliteze relaţiile interpersonale – contact corporal, poziţia, proximitatea, gestul, expresia facială – conturează specificitatea câmpului.

Câmpul psihopedagogic implică un spaţiu de viaţă subiectiv, cu o multitudine de componente:

Statut socio-economic – atitudinea celorlalte instituţii faţă de grădiniţă, şcoală ori universitate induce o serie de modificări în planul percepţiei cadrelor didactice şi implicit asupra structurării personalităţii acestora;

Influenţe externe – sociale (percepţia opiniei publice în raport cu profesiunea didactică, aşteptările societăţii faţă de misiunea cadrelor didactice), politice (poziţia omului de la catedră şi gradul său de acceptare faţă de documentele de politică educaţională), familiale (relaţiile cu părinţii, solidaritatea colectivului de părinţi);

Factori ergonomici – baza materială şcolară şi dotarea cu resurse practice de studiu, dispunerea mobilierului intern în clasă şi în şcoală;

Norme deontologice – libertăţile şi interdicţiile profesionale prevăzute într-un cod deontologic sau vehiculate permanent în alte documente şcolare;

Formele interacţionale – relaţiile la nivelul colectivului de cadre didactice (o instituţie şcolară cu un colectiv de cadre didactice solidar şi înţelept organizat influenţează pozitiv formarea personalităţii unui tânăr absolvent), relaţiile cadru didactic-elevi;

Situaţiile pedagogice – prezentate în obiective, conţinuturi, interacţiuni, strategii, evaluare, timp.

Reprezentările psihopedagogice

Reprezentările psihopedagogice sunt variate şi în legătură directă cu câmpul psihopedagogic. Ele pot fi:

a. didactice;

b. socio-educaţionale;

c. deontologice.

a. Reprezentările psihopedagogice didactice:

se referă la opiniile, imaginile şi atitudinile institutorului faţă de proiectare (obiective – accentul pus pe operaţionalizare, pe varierea dimensiunilor taxonomiei lui Bloom, în special pe dimensiunile superioare ale judecăţilor valorice şi creativităţii, conţinuturi – atitudinea institutorului faţă de programe şi manuale, timp – planificarea, orarul şi ritmul de predare);

strategie (preferinţa pentru o metodă expozitivă, conversativă, demonstrativă, explicativă sau combinaţii dintre acestea);

Interacţiuni (autoritar, permisiv, alternant, elevii au drept la decizie, numai cadrul didactic este acela care decide, ambivalenţa);

evaluare (forme: muncă independentă, teste şi probe scrise, examinări verbale; ritmicitatea: evaluare continuă, prin sondaj, sumativă, predictivă, complexă; rezistenţă în faţa subiectivităţii: efectele Hallo, Pygmalion, efectele de aşteptare, de contaminare, ecuaţia personală).

b. Reprezentările socio-educaţionale surprind diferenţele între elevi în funcţie de statutul socio-economic al familiei, poziţia elevului în familie, sexul, rasa, etnia, naţionalitate etc c. Reprezentările deontologice cuprind semnificaţiile pe care cadrul didactic le dă normelor prevăzute în codurile deontologice scrise ori tradiţiei şi modului în care acestea sunt traduse în comportamente de rol.

Credinţele psihopedagogice

Credinţele psihopedagogice iau fiinţă printr-o profundă implantare în structurile interioare afectiv-emoţionale a anumitor reprezentări psihopedagogie. Se caracterizează prin:

sunt structuri complexe cu multă energie şi cu o dinamică proprie, prezentându-se astfel atât ca proces dar şi ca produs;

facilitează interacţiunea planului ideatic cu cel comportamental, astfel încât cadrul didactic care are o credinţă se distinge prin clarviziune, siguranţă şi constanţă în conduită de cei care nu o deţin;

din punctul de vedere al carierei didactice se schimbă arareori şi puţin cantitativ, deoarece aceste procese presupun o conversiune internă şi o inversiune a planurilor de reprezentare.

Funcţiile credinţelor psihopedagogice sunt:

dirijare şi reglare comportamentală – credinţa orientează şi direcţionează comportamentul cadrului didactic în sensul normativităţii sau principiilor proclamate prin conţinutul respectiv;

formativ-educativă – credinţele au o contribuţie pregnantă în devenirea morală şi pedagogică a cadrului didactic;

proiectiv-anticipativă – cunoscând setul de credinţe al unui cadru didactic putem realiza predicţii asupra manierei sale de comportare şi a stilului educaţional;

axiologică – prin analiza credinţelor se poate caracteriza grila valorică a unui individ, precum şi gradul său de cultură generală şi pedagogică;

simbolică – orientarea spre scop a credinţelor. – Stilul educaţional

În ceea ce priveşte stilul educaţional, nu există un stil ideal, cel mult unul mai eficient decât celălalt, datorită variabilelor constitutive ale acestuia: variabila direcţională şi variabila socio-afectivă. El poate fi flexibil şi perfectibil. Pornind de la perfecţionarea informaţională obţinută pe diferite căi (cursuri organizate, lecturi particulare, asistenţă la activităţi, cercuri didactice, discuţii ocazionale cu colegii, schimburi de experienţă, perfecţionări instituţionalizate) sunt declanşate reprezentări active care, fiind filtrate pe filiera afectivă, sunt supuse validării practice şi în final sunt expuse unei judecăţi valorice subiective.

2. STATUT ŞI ROLURI ALE CADRULUI DIDACTIC

În practica educaţională, statutul şi rolurile prescrise şi asumate îi arată cadrului didactic sarcinile, atribuţiile care conduc la atingerea cu succes a obiectivelor formăriidezvoltării elevilor.

Statutul indică poziţia ocupată de cadrul didactic în

structura socială, poziţie care are asociate drepturi şi obligaţii. Statutul educatorului are caracter complex şi multidimensional. Acesta include:

statutul politico-moral: rezultă din interacţiunea exigenţelor, prescripţiilor, îndatoririlor legate de conduita eticomorală, de totalitatea comportamentelor, atitudinilor, motivaţ iilor educatorului;

statutul profesional-ştiinţific: rezultă din cerinţele privind nivelul de pregătire psihopedagogică şi ansamblul de priceperi, deprinderi, aptitudini ale profesorului;

statutul psihopedagogic: rezultă din interacţiunea exigenţelor legate de construcţia diferitelor componente ale personalităţii educatorului şi ansamblul de priceperi, deprinderi, aptitudini care îi aparţin acestuia;

statutul psihosocial: rezultă din interacţiunea exigenţelor legate de interrelaţionarea umană şi ansamblurile de cunoştinţe, priceperi, deprinderi aptitudini, motivaţii ale educatorului, din punct de vedere personal.

Rolul reprezintă aspectul dinamic şi situaţional al statutului de educator în aplicarea drepturilor şi îndatoririlor care sunt precizate formal în conducerea procesului instructiv-educativ. Rolul este un concept complex care include:

aşteptarea celorlalţi pentru ca educatorul să aibă o anumită conduită dedusă din rolul prescris;

percepţia roluluiconduita concretă;

jucarea roluluiacţiuni care confirmă sau infirmă aşteptările;

conţinutul acţiunilor;

Intensitatea implicării;

evaluările efectelor asupra elevilor;

autoevaluarea;

reglare a pe p arcurs.

Învăţătorul/ institutorul reprezintă:

autoritatea publică, ca reprezentant al statului;

furnizor de cunoştinţe;

educator;

evaluator al elevilor;
partener al părinţilor în activitatea educativă;
membru în colectivul şcolii;
coleg.

Educatorul se afirmă ca o personalitate conştientă, raţională, responsabilă, motivată şi competentă. Acest lucru are loc prin învăţarea, exersarea şi perfecţionarea rolurilor derivate din statut. Rolurile cadrului didactic în activitatea instructiv-educativă:

planificare: activităţile cu caracter instructiv-educativ, determinarea sarcinilor şi obiectivelor pe nivele diferite, structurarea conţinuturilor esenţiale, întocmirea orarului clasei;

organizare: activităţile clasei, fixează programul muncii, structurile şi formele de organizare; constituie şi determin a climatul şi mediul pedagogic;

comunicare: informaţiile ştiinţifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabileşte canalele de comunicare şi repertoriile comune.

Construirea unui climat educaţional stabil, deschis şi constructiv presupune:

conducerea activităţii desfăşurate în clasă, direcţionând procesul asimilării cunoştinţelor şi dezvoltării aptitudinilor şi deprinderilorelevilor, apelându-se la normativitatea educaţională. Educatorul are rol de „dirijor”, ajutând construcţia sentimentelor şi a ideilor comune.

Coordonarea acţiunilor clasei în globalitatea lor acţiunile instructiv-educative ale clasei. Urmăreşte mereu o sincronizare între obiectivele individuale ale elevilor cu cele comune clasei, evitându-se în acest fel suprapunerile sau risipa. Acest lucru duce la solidificarea relaţiilor din clasa-grup.

Îndrumarea elevilor pe drumul cunoaşterii prin intervenţii punctuale adaptate situaţiilor apărute, prin sfaturi şi recomandări care şi fie potrivite comportamentelor şi reacţiilor elevilor.

motivarea activităţii elevilor prin formele de întăriri

pozitive şi negative. Se recomandă utilizarea aprecierilor verbale şi a reacţiilor nonverbale pentru a se ajunge la comportamente pozitive; apelarea la simţul civic pentru corectarea tendinţelor negative ivite în comportamentele elevilor; încurajarea şi manifestarea solidarităţii cu unele momente de „suflet” prin care trece clasa sau unii membri ai săi.

consilierea elevilor în activităţile şcolare, dar şi în cele extraşcolare, prin ajutorare prin sfaturi, prin orientare culturală a acestora. Un rol deosebit îl are educatorul prin intervenţia în orientarea şcolară şi profesională, dar şi în cazurile de patologie şcolară.

controlul elevilor în scopul cunoaşterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor, dar şi nivelele de performanţă ale acestora. Controlul are un rol reglator şi de ajustare a activităţii şi atitudinilor;

evaluarea elevilor în concordanţă cu obiectivele proiectate într-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare (sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate şi prin elaborarea sintezei aprecierilor finale).

Eficienţa îndeplinirii rolurilor ca învăţător / institutor depinde şi de gradul în care acesta conştientizează şi utilizează adecvat faptul că prescripţiile sunt mai clar definite sau nu, că au valoare diferenţiată, că permit o libertate variată de aplicare, că sunt mai mult sau mai puţin variate şi dorite. Cu toate acestea, uneori, învăţătorul/institutorul se află în situaţii conflictuale. Situaţii conflictuale:

situaţie conflictuală apare din raporturile sale cu părinţii şi cu instituţia şcolii. Unii părinţi solicită acordarea unei atenţii speciale pentru copiii lor, dar educatorul trebuie să acorde aceeaşi atenţie tuturor elevilor, în egală măsură. Învăţătorul/ institutorul se orientează după principiul „stimulare şi selecţie”, iar acest lucru vine în contradicţie cu obligaţia de a pretinde performanţe tuturor elevilor;

un conflict de rol apare şi între transmiterea cunoştinţelor de specialitate şi calitatea de educator a

dascălului. La unii învăţători/ institutori predomină preocuparea pentru transmiterea de cunoştinţe, alţii sunt preocupaţi mai ales de formarea personalităţii elevilor.

Eficienţa îndeplinirii rolurilor va depinde de relaţia conştientizată şi respectată între aşteptarea celorlalţi şi percepţia proprie a dascălului.

3. RECRUTAREA, SELECŢIA ŞI FORMAREA CADRELOR DIDACTICE

Formarea cadrelor didactice se găseşte într-o etapă de restructurări. Exercitarea profesiunii de cadru didactic presupune însuşirea a trei competenţe specifice:

competenţă profesională: o cultură tehnică specifică şi o competenţă interumană care-i permite să lucreze cu un public;

capacitatea de a întreţine raporturi satisfăcătoare cu eşaloanele ierarhiei superioare: sunt evaluaţi periodic de superiori, avansarea se face cu probă practică;

competenţa de dezvolta relaţii bune cu beneficiariiielevi, părinţi, comunitate.

Pregătirea cadrelor didactice este considerată o investiţie în resurse umane, ceea ce conduce spre reconsiderarea statutului sistemului de pregătire a personalului didactic deoarece:

educaţia este un factor de progres social, iar educatorul o forţă propulsivă a spiritualităţii unui popor;

dacă formaţia lui este bună, temeinică, această forţă va acţiona pozitiv, dacă formaţia este inconsistentă, iar profesionalismul său este incert, forţa va acţiona ineficient;

dreptul la educaţie trebuie să-l alb a toţi copiii. Dreptul de a preda, însă, trebuie să fie strict limitat, adică să nu fie acordat decât acelora care au aptitudini, inteligenţă şi calităţi morale care să le permită să facă faţă cu succes responsabilităţilor.

Activitatea în învăţământ presupune o selecţie riguroasă. Formarea profesională a cadrelor didactice presupune două etape: învăţarea profesiunii şi exersarea ei.

Selecţia, pregătirea şi perfecţionarea personalului

didactic pentru ciclurile începătoaregrădiniţă şi ciclul primar:

a. se foloseşte un sistem de preselecţie, constând în trecerea candidaţilor printr-o serie de teste de aptitudini, apreciate ca elemente componente ale aptitudinii pedagogice: aptitudini de dicţie şi comunicare, muzicale, plastice, fizice.

b. Pregătirea psihopedagogică se face atât în plan teoretic, cât şi în plan practic:

Formarea iniţială este:

centrată pe achiziţii vizând formarea competenţelor;

bazată pe o didactică raţională, deoarece practica pedagogică este definitorie pentru calitatea activităţii viitorului cadru didactic;

mult mai bună în instituţiile de profil decât formarea pe care o poate da multitudinea posibilităţilor de formare continuă în absenţa acesteia.

La sfârşitul secvenţei de pregătire iniţială, viitorul educator trebuie să dovedească:

stăpânirea şi utilizarea adecvată a conceptelor, teoriilor, orientărilor ştiinţifice specifice literaturii de specialitate;

stăpânirea cunoştinţelor de proiectare, conducere şi evaluare a proceselor de instruire şi educare;

manifestarea unei conduite optim creative în domeniul organizării situaţiilor de învăţare;

utilizarea eficientă a metodologiei ştiinţifice;

manifestarea unor atitudini şi motivaţii pozitive referitoare la evoluţia personalităţii elevilor, asigurându-se astfel succesul şcolar.

Principiile de bază care caracterizează procesul de formare iniţială a cadrelor didactice sunt:

continuitatea;

dimensiunea evolutivă;

progresia;

flexibilitatea;

mobilitatea.

Instituţiile de învăţământ care ar putea să se implice

în formarea iniţială a cadrelor didactice, ar fi recomandabil să fie facultăţile de psihologie şi ştiinţele educaţiei:

colegiul universitar pedagogic de institutori cu durată de 3 ani, cu posibilităţi de comprimare (certificarea specializărilor să se realizeze prin diplomă de absolvire; dezvoltarea profesională să permită accesul la toate gradele didactice);

secţie pedagogică pentru pregătirea profesorilor din învăţământul primar şi preşcolar cu o durată e 4 ani, cu posibilitatea de comprimare (certificarea studiilor să se poată face prin diplomă de licenţă; dezvoltarea profesională să se realizeze prin accesul la toate gradele didactice);

Formarea continuă:

se va realizează pe baza solid a unei pregătiri iniţiale temeinice, între cele două procese stabilindu-se un raport de continuitate;

decurge din specificul evoluţiei fiinţei umane, care pe măsură ce dobândeşte cât mai multe cunoştinţe, aspiră tot mai mult şi tot mai sus.

La nivel de minister a fost elaborată o strategie naţională pentru restructurarea sistemului de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice, având ca finalitate:

dezvoltarea unei cariere didactice motivante şi flexibile, orientată în sensul progresului şi evoluţiei profesionale pe baza standardelor educaţionale şi a sistemului creditelor profesionale transferabile;

adaptarea la cerinţele impuse de comunitatea europeană printr-un sistem de formare a cadrelor didactice pe baza criteriilor de eficienţă, modernitate şi deschidere, fundamentat pe mecanismele transferabilităţii, certificării şi asigurării calităţii.

Profesia de cadru didactic este complexă şi nobilă, dificilă, dar şi plăcută, flexibilă şi mândră, exigentă şi liberă, în care mediocritatea nu este permisă, în care a şti nu înseamnă nimic fără emoţie şi forţă spirituală.

4. CARIERA DIDACTICĂ ÎN ROMÂNIA – ÎNVĂŢĂTORUL / INSTITUTORUL ŞI REALITATEA SOCIO-

EDUCAŢIONALĂ

Trăsături ale învăţământului românesc actual:

este constituit pe un model determinist, care consideră şcoala ca o microsocietate, ca o obiectivare, mai mult sau mai puţin fidelă a societăţii şi care îşi asumă ca finalităţi de bază excelenţa cognitivă, socializarea şi integrarea socio-profesională a tinerilor, pe baza unui model educaţional predeterminat şi cvasistandardizat;

În spaţiul educaţional se manifestă mereu mai evident fenomene specifice economiei de piaţă, cum ar fi: cultul competiţiei, finanţarea în termenii relaţiei cost-beneficiu, considerarea educaţiei ca marfă. Unele dintre aceste fenomene, care configurează o nouă cultură a instituţiei şcolare, au o valoare pozitivă, dar pătrunderea lor dezordonată şi extinderea lor abuzivă şi necontrolată pot produce mai degrabă efecte negative, unul dintre acestea fiind o scădere evidentă a calităţii actului educaţional. „Logica de piaţă” produce o înfruntare între calitate şi cantitate;

şcoala devine o comunitate în care domină cultura competiţiei şi cea a cooperării. Ea reprezintă un mediu al creării şi dezvoltării valorilor personale, dar şi un context al socializării, care este un proces de atribuire de sensuri şi semnificaţii prin care se construiesc statusurile şi rolurile respective (J. Cl. Filloux).

Priorităţi ale sistemului de învăţământ românesc:

misiunea şcolii româneşti este stabilită prin Legea nr. 84/1995, modificată şi completată. În lege este prezentat idealul educaţional. Şcoala are un rol important pentru societate, iar pentru a se accentua acest rol, Constituţia României menţionează că învăţământul este o prioritate naţională. Acest lucru nu poate fi contestat, dar susţinerea financiară nu a fost pe măsura importanţei şcolii;

se fac eforturi pentru perfecţionarea procesului de predare-învăţare, dar informaţia nu ajunge în toate localităţile;

se dorează şcolile cu mijloace moderne, dar nu sunt cadre suficient pregătite să le mânuiască; pregătirea

tinerilor conform cerinţelor societăţii actuale. Unii absolvenţi nu-şi găsesc locuri de muncă, alţii fac altceva decât s-au pregătit, alţii încearcă altă calificare. Există pericolul ca şcoala să piardă legătura cu piaţa şi „să producă pe stoc”.

Statutul social al învăţătorului / institutorului, în societatea contemporană:

pare să fie statutul clasei mijlocii (meseria de învăţător nu se află printre meseriile cele mai solicitate, dar nici printre cele evitate). Profesiunea intelectuală, respectată, nu conferă deţinătorului putere, influenţă sau venituri superioare. Conferă prestigiu şi satisfacţii, vocaţia fiind considerată unul dintre motivele de bază în alegerea acestei profesiuni;

Întreaga activitate didactică a învăţătorului / institutorului se desfăşoară având la bază, în primul rând o motivare personală a acestuia. Această motivare depinde de mai multe aspecte, atât de ordin personal, cât şi ordin social. Conceptul de motivare este foarte important pentru lider. Termenul este folosit în teoria managementului pentru a descrie forţele din individ care sunt responsabile de nivelul, discreţia şi persistenţa la locul de muncă. O persoană puternic motivată lucrează din greu la slujbă, în timp ce una nemotivată nu procedează aşa.

Forme de motivare a învăţătorului:

recompensa poate constitui o formă de motivare. Aceasta poate fi intrinsecă (sentimentele şi experienţa trăită, dezvoltarea personală şi autocontrolul) şi extrinsecă (retribuţia tarifară);

responsabilizarea pentru proiectarea şi organizarea activităţilor curriculare în perspectivă novatoare strategică şi procedurală: utilizarea maximală a tuturor resurselor de învăţare: adoptarea unor concepţii moderne, tratarea diferenţiată a elevilor, redimensionarea relaţiilor elev-profesor, însuşirea cunoştinţelor şi operaţiilor necesare utilizării tehnologiei informaţiei şi a comunicaţiei în educaţie;

responsabilizarea pentru dezvoltarea profesională şi

propria carieră didactică: formarea continuă;

asumarea noilor roluri în condiţiile unei societăţi care se află în căutarea propriei identităţi, prin dezvoltarea capacităţilor necesare: autoreflecţia, promovarea parteneriatelor cu structurile societăţii civile, utilizarea limbajelor specifice societăţii cunoaşterii;

dezvoltarea la nivelul şcolii a unei culturi organizaţionale, care să conducă la instaurarea unui climat organizaţional optim.

Practicarea meseriei de învăţător:

În majoritatea ţărilor dezvoltate, această meserie este căutată mai ales de femei. România nu face excepţie de la această regulă. Stereotipul care circulă în câmpul profesional este acela că meseria de profesor este o profesiune feminină. Unii sociologi cred că specificul acestei profesiuni o face necreativă pentru bărbaţi;

salariile mai puţin ridicate îndepărtează pe bărbaţii care au aspiraţii înalte;

meseria de profesor oferă o redusă perspectivă de carieră, în sensul clasic al termenului, presupunând puţine diferenţe între cei cu experienţă şi cei debutanţi.

obţinerea succesului şi a eficacităţii personale răspund unei nevoi fireşti de autoafirmare şi este o problemă de filosofie personală, dar şi de principii de acţiune ce implică adesea un plan riguros, cu strategii şi termene concrete;

Învăţătorul / institutorul este influenţat de numeroase variabile: pregătirea sa iniţială pentru cariera didactică, habitusul său profesional, raportul personal şi specific cu ştiinţa şi cultura şcolară, sensurile şi semnificaţiile pe care le oferă finalităţilor educaţiei, reprezentările sale despre elevi, opiniile colegilor săi de cancelarie, propria sa viziune referitoare la procesul şcolar al elevilor, preferinţele şi rezistenţele elevilor.

Rolul învăţătorului în şcoala de astăzi:

reelaborează şi negociază curriculumul;

dispune de scheme de interpretare, generatoare de noi conţinuturi, sensuri şi semnificaţii, acordate aspectelor

tematice;

maxime responsabilităţi faţă de comportamentele şi intervenţiile educatorului. Învăţătorii sunt singurii adulţi într-un grup de copii. În faţa lor, educatorii devin reprezentanţii lumii adulţilor, lumea pentru care îi pregătesc pe aceştia.

Iată că, învăţătorul / institutorul nu are alt rol decât acela de a fi un „manager deştept”, care să se poată îmbogăţi atât din punct de vedere financiar, cât şi din punct de vedere sufletesc. Întreaga sa activitate va avea la bază o motivare, o dorinţă de mai bine, atât pentru propria lui persoană, dar şi pentru beneficiarii de educaţie.

5. DEONTOLOGIA PEDAGOGICĂ

— Funcţiile pe care le îndeplineşte profesorul:

organizator al procesului de învăţământ;

educator;

partener al educaţiei;

membru al corpului profesoral. Ca organizator al învăţării:

dascălul îmbină aspectele obiectiv logice ale transmiterii cunoştinţelor cu aspectele psihologice. este un antrenor care prin întrebări analitice stimulează gândirea elevilor, aceştia găsind independent răspunsurile şi înţelegând mai bine problemele;

găseşte metodele cele mai adecvate, construieşte secvenţe instructive bazate pe logica obiectivă a disciplinei, trezeşte interesul elevilor şi stimulează performanţele;

creează o atmosferă prielnică studiului, dozează dificultăţile pentru a putea dezvolta strategii de rezolvare a problemelor.

Funcţia de educator:

este dependentă de concepţia care stă la baza semnificaţiei care se acordă şcolii şi organizării ei, de felul în care profesorul îşi înţelege misiunea, de atitudinile părinţilor;

se exprimă prin îndeplinirea statutului de model, partener, sfătuitor;

se îndeplineşte prin crearea unei atmosfere generale de securitate şi încredere în clasă, prin încurajarea succeselor fiecărui elev, prin crearea unui flux de simpatie între dascăl şi elevi.

folosirea unor metode care să formeze elevilor înclinaţia pentru munca independentă, dezvoltarea de virtuţi sociale. Elevii trebuie îndrumaţi să privească cu ochi critici propriile aptitudini şi performanţe, stabilind astfel contacte pozitive şi analizând critic propriile prejudecăţi.

Conceptul de partener al educaţiei:

se referă la raporturile institutorului cu alţi factori educativi, în special cu părinţii, şi la concepţia conform căreia dascălii şi elevii formează împreună o comunitate şcolară;

poate juca rolul de consultant al părinţilor, împărţind cu familia răspunderea formării copiilor.

Ca membru al corpului profesoral:

se găseşte într-o strânsă interdependenţă cu colegii, cu directorii şi alţi educatori;

pentru a eficientiza acţiunea de formare a clasei de elevi, este necesar ca toţi cei care predau la acea clasă să lucreze în echipă. Ideea de a lucra în echipă în vederea unei acţiuni convergente presupune discuţii între profesorii respectivi, pregătirea comună pentru procesul instructiv, repartizarea funcţiilor în cazul unor sarcini speciale, organizarea unor discuţii în grup.

Rolurile profesorului:

reprezentant al statului;

transmiţător de cunoştinţe şi educator;

evaluator al elevilor;

partenerul părinţilor în sarcina educativă;

membru al colectivului şcolii, coleg;

are obligaţia de a observa şi evalua, disponibilitatea de a primi sugestii, aptitudinea de a organiza şi regiza procesul de instruire;

mediază şi rezolv a situaţii conflictuale, provenite din raporturile sale cu părinţii şi cu instituţia şcolii. Părinţii

solicită adesea o atenţie specială copiilor lor, iar profesorul este obligat să-şi distribuie imparţial atenţia tuturor elevilor. În relaţiile sale cu elevii, dascălul se orientează după principiul „stimulare şi selecţie”, ceea ce poate veni în contradicţie cu obligaţia de a pretinde performanţe din partea tuturor elevilor. La unii profesori predomină preocuparea pentru transmiterea de cunoştinţe, alţii sunt preocupaţi cu precădere de a forma. Stările tensionale sunt inevitabile. Soluţia este organizarea unui „învăţământ educativ” articulând cele două tendinţe: educaţia fără instrucţie e imposibilă, componenta educativă stimulează şi motivează instrucţia;

este un planificator al activităţilor de grup, un facilitator al interacţiunii elevilor şi un consultant;

realizează activităţi agreabile în clasă, într-un mediu afectiv, cald şi securizant;

Stilurile profesorului:

stilul democratic este indicat, având ca rezultate relaţiile amiabile dintre elevi, performanţele înalte şi acceptarea profesorului de către clasă;

stilul autoritar se dovedeşte şi el util: când sarcina este structurată, liderul se bucură de simpatia elevilor şi are puterea de a recompensa şi pedepsi; conducerea autoritară poate determina obţinerea unui randament excelent.

Profesorii eficienţi sunt cei ce ştiu să menţină un echilibru între controlul strâns şi exigent şi deplina libertate de decizie a clasei.

MAGER PATRICIA, institutor, Şcoala Generală „Ioan Slavici” Şiria ŞI MĂNDANALEXANDRA, Şcoala Generală Nr. 4 „Ioan Slavici Arad

Bibliografie:

1. Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie şcolară, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

2. Cucoş, C., Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

3. Ionescu, M., Radu I., Diactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.

4. Iucu, B.R., Managementul clasei de elevi, Editura Fundaţiei Culturale „Dimitrie Bolintineanu”, Bucureşti, 2000.

XIV. EDUCAŢIA MORALA

8. Reperele întemeierii educaţiei morale: reper subiectiv (psihologic), reper obiectiv (axiologic, normativ)

9. Educaţia morală, instituţii sociale: determinism şi conexiuni specifice învăţământului primar

10. Limbajul moral: specificităţi psihopedagogice, implicaţii în activităţile instructiv-educative

11. Comportamentul moral: definire, forme de exprimare, caracteristici

12. Nivelurile şi stadiile dezvoltării şi educării comportamentului moral

13. Autoeducaţia morală – parte constitutivă a educaţiei morale: semnificaţii, forme, surse, componente structural-funcţionale

14. Finalităţile şi strategiile de formare şi evaluare în cadrul educaţiei morale

1. REPERELE ÎNTEMEIERII EDUCAŢIEI MORALE: REPER SUBIECTIV (PSIHOLOGIC), REPER OBIECTIV (AXIOLOGIC, NORMATIV).

Prin educaţia morală se urmăreşte transformarea sau metamorfozarea obiectivului în subiectiv, pe tot parcursul dezvoltării ontogenetice ale individului. În procesul interiorizării din cadrul sistemului moral distingem două laturi complementare: subiectivarea şi obiectivarea.

subiectivarea constă în transpunerea obiectivului în subiectiv prin integrarea normelor morale în personalitatea subiectului afectând cele trei niveluri ale acestuia: cognitiv, afectiv, voliţional.

obiectivarea constă în exprimarea celor asimilate în fapte şi manifestări morale, în conduita adoptată.

Acţiunea educaţională se exercită antrenând nişte baze pe care şi le subsumează în calitate de fundamente, de determinări importante. Acestea exercită o serie de influenţe ce generează şi perfecţionează acţiunea educativă.

Fundamentele (reperele) educaţiei Definiţie

se referă la toate acele determinări specifice şi nespecifice, din interiorul spaţiului formării dar şi din afara lui, care condiţionează procesul educaţional. Aceste determinări pot fi: biopsihice, socioculturale, istorice, filosofice, ştiinţifice, axiologice (C. Cucoş).

Fundamentele biopsihice:

Se caută descifrarea şi influenţarea proceselor prin care individul poate deveni ceea ce societatea aşteaptă de la el, punând mai presus de acţiune, intervenţia, procesul, factorul intern;

Se urmăreşte „datul" ereditar al subiectului ce este supus unui tratament educaţional;

Se au în vedere principalele componente funcţional – dinamice transmise ereditar, implicate în educaţie: plasticitatea sistemului nervos central, dinamica activităţilor nervoase superioare şi particularităţile funcţionale ale analizatorilor.

Fundamentele socioculturale:

Urmăresc înregistrarea factorilor care influenţează procesul formării individului, a rolului pe care urmează să-l joace în viaţa socială;

Mediul sociocultural se referă la toate determinările de ordin comunitar (tipuri de relaţii interumane, forme de organizare, de realizare a activităţii materiale, de producere a elementelor spirituale) ce au un impact direct asupra proceselor educaţionale;

Mediul social poate acţiona fie ca un factor de blocaj, fie ca un element dinamizator, stimulator al activităţilor de perfecţionare a personalităţii umane.

Fundamentele istorice:

Educaţia porneşte de la reeditarea marilor experienţe ale omenirii, transmiterea unei zestre culturale;

Educaţia aşa cum este ea la un moment dat, nu este doar descoperirea celor prezenţi, ci este, de multe ori, preluarea descoperirii altora prin aplicarea la condiţiile existente aici şi acum;

Gândirea despre educaţie a evoluat de la o epocă la

alta.

Fundamentele filosofice:

Se evaluează idealurile pedagogice;

Se sistematizează şi se generalizează anumite teze care orientează educaţie;

Se integrează într-o concepţie cuprinzătoare şi li se dă o fundamentare largă şi temeinică acestor teze;

Înainte de a întreprinde ceva, te ghidezi (te „înarmezi") cu o anumită filosofie acţională;

În spatele fiecărui proiect transformator există o filosofie chiar o ideologie adiacentă.

Fundamentele politice:

Educaţia se exercită sub forma unui program de activităţi dimensionat de cei care conduc societatea;

Fiecare grupare politică îşi construieşte o politică educaţională în acord cu ideologia ce o domină.

Fundamentele ştiinţifice:

Educaţia nu se face la întâmplare, oriunde, de oricine doreşte, ci de cel care deţine „ştiinţa predării şi formării".

Fundamentele axiologice:

E nevoie de o sistematizare a valorilor, obiectivelor şi ţelurilor educaţionale;

Analizează modul în care educaţia se înscrie pe linia valorizării unor aspecte ale realităţii şi sugerează modalităţi de acţiune, ajutându-l pe individ să dobândească o atitudine faţă de lume, faţă de mediul în care trăieşte;

Sub aspectul activităţilor concrete, educaţia în perspectiva axiologică ar însemna orientarea procesului educativ pe traiectele cele mai bune, identificarea sau exploatarea momentelor didactice privilegiate, finalizarea tuturor căutărilor prin cele mai bune alegeri, stabilirea de fiecare dată a unei ierarhii de finalităţi valabile, acţionarea în funcţie de o ordine pertinentă de priorităţi (C. Cucoş);

Toate laturile educaţiei pot şi trebuie concepute într-o perspectivă axiologică, astfel încât fundamentele valorice să poată fi decelate, atât corelat, pe linia specificităţii laturii educaţiei, cât şi sincretic, pe o filieră nespecifică.

2. EDUCAŢIA MORALĂ, INSTITUŢII SOCIALE:

DETERMINISM ŞI CONEXIUNI SPECIFICE ÎNVĂŢĂMÂNTULUI PRIMAR.

Problema educabilităţii, adică a receptivităţii fiinţei umane faţă de influenţele educative, este una din cele mai controversate din istoria educaţiei, existând o mulţime de teorii, în acest sens:

Teoria ereditaristă – ai cărei susţinători afirmă că rolul determinant în formarea personalităţii îl are ereditatea;

Teoria ambientalistă – conform căreia acest rol l-ar avea mediul socio-cultural;

Teoria dublei determinări, mai apropiată de adevăr – care consideră că ereditatea este premisa naturală a dezvoltării psiho-individuale, iar mediul socio-cultural şi, în mod special educaţia, constituie cadrul acestei dezvoltări.

Factori ai educaţiei şi instituţii sociale care determină educaţia morală

Parteneriatul educaţional trebuie să devină o prioritate a strategiilor orientate către dezvoltarea educaţiei româneşti. În cadrul acestui parteneriat sunt imperios necesare:

Precizarea axului valoric care trebuie să direcţioneze eforturile partenerilor;

Elaborarea unor strategii coerente şi pe termen lung în domeniul parteneriatului;

Stabilirea direcţiilor prioritare care să unească eforturile partenerilor;

Precizarea rolului asumat de diferitele instituţii şi categorii în cadrul parteneriatului;

Transformarea parteneriatului educaţional într-un principiu fundamental al oricărui demers reformator în educaţie.

Familia:

Este primul factor care formează persoana într-o perspectivă multidirecţională (îl introduce pe copil în valorile grupului de referinţă, dar şi de formare a primelor conduite, sau de interiorizare al unor stări de spirit elementare);

Familia mai mult formează decât informează;

Copilul absoarbe din mediul apropiat, familial, primele impresii, formându-şi conduite prin mimetism şi contagiune directă;

Copiii vor face sau vor crede precum părinţii imitând comportamentele acestora.

Şcoala:

Copilul devine om social şi îşi însuşeşte limbajul social;

Îşi formează cultura generală şi comportamentul moral cetăţenesc;

Îşi formează concepţia ştiinţifică despre lume;

Îşi dezvoltă potenţialul creator şi se pregăteşte pentru integrarea socioprofesională.

Biserica şi reprezentanţii cultelor:

Educaţia religioasă constituie o importantă componentă a procesului de spiritualizare a omului, o modalitate eficientă de cunoaştere şi autocunoaştere;

A face educaţie religioasă înseamnă a-i familiariza pe tineri cu sistemul categoriilor religioase, cu instrucţia religioasă (noţiuni cum sunt: evlavia, adevăr, rugăciune, pietate, iertare, cult, sacru, etc.) şi a le cultiva un comportament adecvat normelor şi canalelor religioase;

Atmosfera religioasă şi climatul moral vor constituii un deziderat comun al şcolii, familiei, bisericii, societăţii, în care tinerii să înveţe preţuirea, iubirea de semeni şi reţinerea de la a săvârş i „răul”.

Instituţii culturale

Organizaţii guvernamentale cu caracter central sau local: case de cultură, case ale corpului didactic, institute de cercetare, biblioteci, societăţi culturale şi ştiinţifice, etc.

Structuri asociative

Organizaţiile cu caracter nonguvernamental: asociaţii profesionale, asociaţii ale părinţilor, agenţi economici şi reprezentanţii lumii economico-financiară, structuri de tip sindical, autorităţi centrale şi locale.

Mass-media

Instanţele mediatice sunt chemate să amplifice, să continue sau să diversifice experienţele cognitive şi comportamentale ale persoanelor;

Gama acestor mijloace este deosebit de largă: ziare şi reviste, radio şi televiziune, internet;

Este de dorit ca receptorul să ajungă la capacitatea de a filtra cu simţ critic, dând dovadă de circumspecţie interpretativă şi de competenţă valorizatoare, pentru a selecta doar ceea ce este benefic şi pentru a deveni imun faţă de chemări şi incitaţii false sau chiar periculoase.

Promovarea unor valori comune la nivelul tuturor partenerilor implicaţi:

Asigurarea egalităţii şanselor în educaţie;

Revigorarea spiritului civic şi a mentalităţii comunitare;

Promovarea dialogului, transparenţei şi a comunicării deschise;

Încurajarea iniţiativei şi participării;

Dezvoltarea cooperării şi colaborării;

Statuarea disciplinei şi responsabilităţii;

Armonizarea condiţiilor specifice cu exigenţele sociale de ordin general.

3. LIMBAJUL MORAL: SPECIFICITĂŢI PSIHOPEDAGOGICE.

IMPLICAŢII ÎN ACTIVITĂŢILE INSTRUCTIV-EDUCATIVE.

Specificităţi psihopedagogice ale limbajului:

Limbajului moral se exprimă în: termeni pragmatici (relaţie morală, interes moral, acţiune morală), termeni axiologici-normativi (valoare morală, normă morală, sens moral, opţiune morală, decizie morală) şi termeni atitudinalievaluativi şi instrumentali (judecată morală, apreciere morală, opinie morală, sancţiune morală, deprindere morală, obişnuinţă morală, etc.);

Potrivit lui C.L. Stevenson, limbajul moral poate fi folosit în două scopuri: unul pentru a înregistra, clarifica şi comunica anumite opinii sau pentru a încerca şi modifica interesul celuilalt, iar altul pentru a stimula oamenii la

acţiune sau a-i face să ia anumite atitudini;

Mânuirea eficientă a argumentelor de către educator trebuie să ţin a atât de legitaţiile formaţiunilor logice cât şi de exigenţe particulare de ordin psihologic;

Prin limbaj, educatorul nu numai că prezintă sau înfăţişează realul, dar îi dă un sens, îl pune în valoare. Dacă stăpânim limbajul avem şansa de a stăpâni şi realitatea.

Canalele comunicării: Subsistemul verbal caracterizat prin:

Discursul verbal ocupă locul principal în educaţia morală;

Cuvintele, integrate în unităţi propoziţionale cât şi la nivelul frazei, au puterea de a trezi elevului imagini şi emoţii cu valenţe beneficie pentru receptarea unor conţinuturi;

Limbajul comportă nu numai funcţia de comunicare, ci şi o funcţie de apel, orientată spre destinatar, şi o funcţie expresivă, ce vizează locutorul. Limbajul mai poate avea şi o funcţie metalingvistică (orientată spre cod), o funcţie poetică (ce are ca obiect enunţul) şi o funcţie fatică (ce vizează contactul comunicării).

Subsistemul paraverbal:

Modul cum sunt rostite cuvintele încarcă emoţional ideile circumscrise de acestea, transformând dialoguri obişnuite – aparent banale – în instanţe expresiv modelatoare;

Comunicarea orală, prin elementele ei suprasegmentale (intonaţie, accent, debit, ritm, forţă, stil) are darul de a personaliza actul de comunicare şi de a implica afectiv atât emitenţii – profesorii cât şi receptorii – elevii;

Un profesor bun trebuie să fie şi un excelent actor care să exploateze la maximum haloul de semnificaţii ale cuvântului rostit;

Prin pronunţare el trebuie să mişte, să emoţioneze şi să capteze întreaga fiinţă a elevilor;

Eludând exprimarea concisă şi comună, figurile de

stil amplifică puterea mesajului, nu numai prin suplimentarea lui cu semnificaţii colaterale, ci şi prin ocultare, disimulare sau ascundere intenţionată, dirijând conduita elevilor spre traiectele imaginarului;

Chiar şi ne rostirea, pauza între cuvinte sau fraze (într-o anumită măsură, poate chiar neexplicarea sau nerăspunsul la unele întrebări) se pot converti în factori provocatori pentru creşterea gradului de interes al elevilor;

explicaţie până la capăt – chiar dacă este indicată – poate da expozeului didactic o notă de monotonie şi plictiseală;

Sunt momente când explicaţiile încheiate pot răpi din farmecul şi frumuseţea unei lecţii.

Subsistemul non-verbal:

Mesajul vizual îmbracă atât un aspect semantic (lingvistic transpozabil şi recuperat în parte de limbă) cât şi un aspect ectosemantic (ce transcende semnificaţia imediată prin explorarea câmpului de libertate al semnului), iar sub aspectul funcţiilor, imaginilor vizuale li se revendică statutul de instanţe raţionale, expresive şi conative;

O pedagogie a imaginii, bine conturată, ar putea stimula învăţarea, căci prin arătare directă şi trecere rapidă în revistă a obiectului de învăţare se transmit informaţii fără scriere şi lectură;

Să mai reţinem că ţinuta fizică, fizionomia feţei sau gesticulaţia educatorului pot stârni reverberaţii intelectuale sau afective asupra elevilor: mimica feţei şi gesturile mâinii acompaniază limbajul vorbit, întregind sau prelungind semnificaţiile cuvintelor; uneori, gesturile pot comunica mai multe informaţii, ascultând, decât vorbirea.

Alte aspecte ale comunicării (A. Ilica):

Comunicare intrapersonală (reflexivă) presupune:

Comunicarea cu sine, înfăţişare meditativă, atitudine de reflexie asupra sinelui, asupra comportamentului propriu; gândire emoţională;

Dialog interior; omul stă de vorbă cu sine, fără

cuvinte;

Nu presupune codificarea – decodificarea informaţiei;

Comunicarea interpersonală presupune:

Dialog între doi parteneri;

Rolul ei este de a influenţa opiniile, atitudinile şi credinţa oamenilor;

Funcţii ale acestei comunicări sunt: persuasiunea (convingerea), autocunoaşterea (determinăm partenerii la destăinuiri despre noi) descoperirea lumii exterioare (prin dialog dar şi prin alte mijloace), stabilirea de relaţii semnificative cu alţii.

Comunicarea în grup presupune:

Comunicare interpersonală cu participarea mai multor locutori (grupuri constituite din 4 – 10 persoane);

Constituirea grupelor este determinată de proiecte comune;

Comunicarea publică presupune:

Emiţător unic – receptor multipli;

Retorica – e ars liberală a nivelului universitar medieval;

Reguli ale comunicării publice eficiente: teoria ţintei – oratorul este un arcaş care ţinteşte; teoria interacţională – îi este caracteristică caracterul comparativ al comunicării; varianta ping-pong – comunicarea este transmitere de informaţii la care se aşteaptă răspunsuri; alternativa replicilor; inversarea rolurilor.

Comunicarea de masă – prin intermediul mass-mediei.

4. COMPORTAMENTUL MORAL: DEFINIRE, FORME DE EXPRIMARE, CARACTERISTICI

Comportamentul moral se învaţă. Performanţele sale sunt diminuate în cazul elevilor cu discernământ scăzut sau a celor care cresc într-un mediu social care oferă modele comportamentale străine de valorile morale acceptate. Comportamentul moral se obiectivează în forme observabile a conduitei:

Construirea codului moral:

În evoluţia stărilor de conştiinţă ale copilului se

produc unele transformări de care este necesar să se ţină seama. Acest aspect a fost evidenţiat de către Jean Piaget în lucrarea Judecata morală la copil, în care arată că, mai întâi, copilul respectă litera regulii morale (ceea ce i se cere) şi, abia apoi, spiritul normei morale (ceea ce trebuie, ceea ce e dezirabil);

Suportul psihologic fundamental al susţinerii comportamentului moral este cel afectiv, cu mult mai important decât cel raţional;

Cea mai veche şi mai directă modalitate de achiziţionare a comportamentului moral se realizează pe baza modelelor comportamentale pe care le oferă comunitatea – în speţă – şi în primul rând – familia, pe structura a ceea ce e bine şi ceea ce e rău, în interesul pe care familia îl atribuie binelui şi răului;

Achiziţionarea comportamentului moral rămâne exterioară stărilor de conştiinţă dacă în munca educatorului nu se respectă principiul activismului, în conformitate cu care copilul trebuie să devin a coparticipant la procesul propriei lui formări (morale – în cazul nostru).

Coordonatele realizării unei bune direcţionări a acţiunii educaţionale:

Calitatea rezultatelor obţinute de educator depinde, într-o bună măsură de calitatea achiziţiilor (cunoştinţe, obişnuinţe, deprinderi, experienţe) morale ale copilului din etapa preşcolară a dezvoltării lui;

Metodele şi argumentele cu cel mai mare efect la interlocutor sunt cele care au mare forţă persuasivă, angajând stările emoţionale şi motivaţionale ale subiectului;

Întărirea comportamentelor dezirabile este posibilă atât prin metode recompensatoare cât şi sancţionări, dar cele dintâi creează un mai mare ataşament faţă de normă;

Mai puternic decât orice metodă este modelul comportamental pe care-l oferă o persoană cu mare credibilitate şi atractivitate pentru cel ce suportă acţiunea/ influenţa educativă;

Este mai uşor de a forma comportamente de tip nou, decât de a schimba (corecta obişnuinţe şi deprinderi morale vechi şi proaste;

Strategiile schimbării comportamentelor şi atitudinilor trebuie să parcurgă integral, pas cu pas, traseul formării respectivelor comportamente şi atitudini, prin dislocarea – în puncte esenţiale – a legăturilor care au condus la stabilizarea lor.

Reguli de întărire a comportamentului moral:

Amplasarea copilului în contexte generatoare de mesaje cu conţinut moral pozitiv;

Revizuirea şi reconsiderarea cunoştinţelor morale ale copilului prin căutarea argumentelor care să contrazică justificarea şi promovarea respectivelor deprinderi;

Furnizarea de argumente satisfăcătoare, credibile, impresioniste cu privire la avantajele respectării regulilor şi normelor morale, acceptate social, şi cu privire la dezavantajele ce decurg din nerespectarea lor;

Slăbirea forţei orientative a opiniilor şi convingerilor ce conţin deprinderi şi atitudini indezirabile;

Convertibilitatea conţinutului negativ al conştiinţei morale a copilului, printr-o fundamentare nouă, pozitivă, mai înainte de a se fi aşezat şi stabilizat criteriile valorice ferme care configurează personalitatea tânărului de mai târziu.

Pentru ca regulile de întărire să acţioneze într-un sens pozitiv este necesar:

Să se asigure o anumită coerenţă influenţelor educative cu caracter moral (ceea ce este permis într-un moment să nu devin a interzisă imediat în momentul următor);

Să se evite contrarietatea mesajelor care-i sunt adresate copilului la un moment dat (ceea ce-i spune mama să nu fie contrazis de tata, ori invers, ceea ce-i pretinde un educator sub aspect disciplinar să nu fie contrazis de un altul);

Reperele valorice să fie explicate (un mediu educativ indiferent faţă de reperele valorice creează ambiguitate şi

conflict interior iar selecţiile valorice operează aleatoriu;

Valorile morale care fac obiectul procesului de învăţare să nu intre în conflict în mod dramatic cu sentimentul de posesiune, de teritorialitate, cu imaginea de sine, cu aşteptările personale (L. Ezechil).

— Formarea conştiinţei morale

Componentele conştiinţei morale:

Componenta cognitivă – se referă la informarea cu conţinutul şi cerinţele valorilor, normelor şi regulilor morale. Pentru ca aceste elemente ale moralei sociale să devină comportamente ale moralităţii, se impune ca elevul să cunoască şi să înţeleagă: notele definitorii, sensul şi cerinţele lor. Ele se prezintă sub forma unor interdicţii, permisiuni şi „chemări" adresate personalităţi;

Componenta afectivă: Dezvoltarea sensului acestor norme şi reguli se face treptat, în funcţie de complexitatea lor şi de capacitatea de înţelegere a educabilului:

Formarea reprezentărilor, noţiunilor morale, convingerilor morale şi judecăţilor morale:

a. Reprezentarea morală:

Este o reflectare sub formă de imagine intuitivă a unor multitudini de elemente caracteristice unui complex de situaţii şi fapte morale concrete, în care copilul a fost angrenat, sau pe care le-a perceput, observat, în legătură cu aceeaşi regulă morală – imagine care include şi o notă apreciativă ori imperativă;

Se formează în situaţii concrete, în care educabilul este antrenat, important este, ca din punct de vedere educativ, să creăm situaţii favorabile;

Elevul reuşeşte să delimiteze notele esenţiale de cele tangente unei împrejurări oarecare şi apoi să le extindă la toate situaţiile reale sau posibile, pe care norma sau regula morală o acoperă;

b. Noţiunea morală:

Reflectă ceea ce este esenţial şi general unei clase de manifestări morale pe care norma sau regula morală le cuprinde;

Cunoaşterea comandamentelor morale sociale

trebuie să fie întregită cu elementele afective ale conştiinţei (emoţii, sentimente, etc.) pentru a putea acţiona asupra conduitei;

Nici cunoaşterea şi nici adeziunea afectivă nu sunt suficiente, pentru declanşarea actului moral – în cazul unei obstrucţionări – fără un efort voliţional concretizat în trăsături diverse (perseverenţa, tenacitatea, consecvenţa, independenţa, spiritul de iniţiativă, curajul, etc.).

c. Convingerile morale:

sunt rodul integrării cognitive, afective şi voliţionale în structura psihică a persoanei.

d. Judecăţile morale: reflectă caracterul apreciativ asupra noţiunii morale.

Urmare a atingerii componentelor: reprezentări şi noţiuni morale, idei şi concepţii morale, convingeri morale, sentimente morale, aspiraţii şi idealuri morale se ajunge la formarea conştiinţei morale.

Conduita morală Definiţie:

Din perspectiva psihopedagogică, formarea conduitei vizează atât deprinderile şi obişnuinţele de comportare morală cât şi trăsăturile pozitive de caracter. În timp ce conştiinţa morală se exprimă prin intenţii prin cum trebuie, conduita morală se exprimă prin fapte.

Deprinderi şi obişnuinţe morale:

Deprinderile morale:

sunt componente automatizate ale conduitei ce se formează ca răspuns la anumite cerinţe care se repetă în condiţii relativ identice.

Obişnuinţele morale:

Implică faptul că activităţile automatizate au devenit o trebuinţă internă. Exercitarea acelei activităţi se face automat, datorită unui impuls intern, ori de câte ori se repetă condiţiile externe care o presupun şi o solicită.

Cerinţe de care trebuie ţinut seama în formarea deprinderilor şi obişnuinţelor morale:

Exersarea să fie astfel organizată, încât să se desfăşoare întotdeauna în concordanţă cu cerinţele, precis şi clar formulate;

Să existe o foarte bună organizare a activităţii elevilor;

Formarea deprinderilor şi obişnuinţelor este o acţiune de durată, automatizarea neputându-se realiza doar prin câteva exerciţii;

Automatizarea se bazează pe cele trei componente: cognitivă, afectivă, voliţională;

În formarea deprinderilor şi obişnuinţelor să se ţină seama de particularităţile individuale ale elevilor.

Manifestările sau trăsăturile pozitive de caracter

Definiţie:

Sunt componente psihomorale ale persoanei ce rezultă din asimilarea normelor morale şi integrarea lor în structura personalităţii umane. Este vorba despre un aliaj dintre normele morale şi un substrat psihologic corespunzător. În acest aliaj normele morale oferă conţinutul; activitatea psihică a persoanei, cu toate mecanismele ei constituie procesul; iar rezultatul obţinut îl constituie trăsăturile caracteriale.

Trăsăturile caracteriale:

sunt considerate ca forme stabilizate de comportare morală (I. Nicola). Ele se formează în şi prin activitate, prin interacţiunile omului cu mediul social.

Categorii de trăsături pozitive de caracter, după conţinutul lor:

Atitudinea omului faţă de societate şi implicit faţă de semenii săi: spirit de cooperare, dragoste de ţară, principialitate, sociabilitate, cinste, umanism, optimism, delicateţe, etc.

Atitudinea omului faţă de muncă: hărnicie, spirit de iniţiativă, spirit de întrajutorare, punctualitate, etc.

Atitudinea omului faţă de sine însuşi: modestie, demnitate, spirit critic şi auto-evaluativ, curaj.

Atitudinea – indicator al conduitei moral civice

Cele mai multe dintre normele morale se referă la atitudinea individului faţă de valorile sociale, faţă de instituţii, faţă de ceilalţi, fidelitatea faţă dea numite valori fundamentale. Între conduita morală şi cea civică este un

raport, parţial de subordonare, parţial de supunere. Ambele sunt bazate, în linii mari, pe acelaşi i set de valori, se constituie concomitent şi se exprim a prin atitudini cetăţeneşti.

Civismul este unul din obiectivele importante ale educaţiei: Necesitatea educaţiei civice: Avem nevoie de cetăţeni bine informaţi care:

Să participe într-un mod responsabil la schimbările care se produc şi la dezvoltarea societăţii civile;

Să cunoască şi să susţină ideile şi valorile democratice;

Să se manifeste ca cetăţeni informaţi şi responsabili;

Să participe cu competenţă la viaţa şcolii şi în perspectivă, a societăţii;

Să-şi dezvolte deprinderi de luare a deciziilor şi de participare activă la viaţa societăţii.

Specificul educaţiei civice:

Educaţia civică presupune însuşirea unor cunoştinţe referitoare la o societate democratică şi exersarea unor practici specifice modului de existenţă şi de manifestare a cetăţeanului într-o democraţie (cunoştinţe etice, deprinderi etice, valori şi atitudini civice).

Elementele de conţinut pe care se pune accent în cadrul educaţiei civice: recunoaşterea valorii şi demnităţii personale; identificarea drepturilor personale dublate de responsabilităţi; raporturile noastre cu lumea înconjurătoare; înţelegerea organizării şi funcţionării instituţiilor statului; înţelegerea structurilor sociale şi a dinamicii vieţii şi activităţii acestora; aprecierea valorilor democratice; înţelegerea aspectelor de ordin politic, istoric, economic; analiza raportului între cetăţean şi stat; înţelegerea raportului dintre atingerea scopurilor individuale şi colective; exprimarea opiniilor în raport cu diferite puncte de vedere; folosirea independentă şi critică a informaţiei.

Modalităţi de îmbunătăţire a calităţii educaţiei.

Construirea unui mediu educaţional în măsură să determine elevul să cunoască, să înţeleagă şi să aplice de

aşa manieră aspectele formative legate de valori, încât să reducem cât mai mult traseul de la normă la comportament;

Valorizarea experienţei cotidiene a elevilor pe probleme de educaţie civică şi o mai bună motivare prin racordarea mai puternică la realitatea pe care aceştia o întâlnesc în cale;

Creşterea gradului de conştientizare şi convingere privind exersarea unor valori ca: respectul, ajutorul reciproc, onestitatea, responsabilitatea, demnitatea, solidaritatea, atitudinile civice;

Dezvoltarea capacităţilor care să le ofere posibilitatea de a se exprima pe ei înşişi, de a-şi susţine propriile opţiuni;

Dezvoltarea la un nivel superior a competenţelor care să permită elaborarea de răspunsuri la probleme şi situaţii complexe ce ţin de: integrare, adaptare, cooperare, solidaritate, mobilitate;

Dezvoltarea unor abilităţi sociale care să-i facă pe elevi mai receptivi la diferitele probleme sociale dezvoltând: curajul, iniţiativa şi responsabilitatea de a se implica în rezolvarea lor;

Accentuarea preocupărilor privind încurajarea muncii în echipă, prin care să conturăm mai puternic valori ca: responsabilitatea, spiritul critic, solidaritatea, cooperarea, respectul reciproc, compasiunea, etc.

Sporirea situaţiilor de învăţare prin care să situam elevul în miezul problemei rezervându-i rolul activ şi principal;

Dezvoltarea competenţelor sociale;

5. NIVELURILE ŞI STADIILE DEZVOLTĂRII ŞI EDUC ARII COMPORTAMENTULUI MORAL

Teoria dezvoltării stadiale a lui Jean Piaget

Jean Piaget a identificat patru stadii succesive ale reprezentării şi practicării regulii morale pe care copilul o primeşte de la societate:

Stadiul motric (corespunzător copilului între 2 – 3 ani), în care regula morală nu este coercitivă, nu are

caracter de obligaţie, pentru că la acea vârstă el nu se comportă în funcţie de propriile sale dorinţe şi deprinderi asimilate şi trăieşte realitatea externă lui, oarecum inconştient;

Stadiul egocentric (de imitare a regulii morale impuse din afară copilului în vârstă de 4 – 5 ani), în care acesta nu este preocupat de codificarea regulii, de identificarea intenţiilor comportamentului;

Stadiul cooperării sau respectării regulii morale (corespunde vârstei de 7 – 8 – 10 ani), respectarea lor reprezentând o obligaţie de comportament;

Stadiul codificării regulii morale (specific vârstei de 11 – 14 ani), în care preadolescentul este interesat de înţelesul şi motivele comportamentului său şi de reunirea regulilor într-o lege morală.

Teoria lui Lawrence Kohlberg Caracteristici:

plasează în primul plan, din unghiul său de vedere al raportării la societate valorile de bine şi justiţie (dreptate) ca definitorii dezvoltării comportamentului moral al copilului;

corelează conceptul de stadialitate cu cel de nivel al dezvoltării morale în înţelesul de gradualitate sau înălţime a acesteia;

concepţia sa, dezvoltarea morală parcurge un nivelpre convenţional, un nivel convenţional şi un nivel post-convenţional, în cadrul fiecăruia existând două stadii (etape) de dezvoltare:

Nivelul preconvenţional cuprinde:

Stadiul moralei heteronome caracterizat de respectarea regulii de comportament a cărei încălcare este urmată de sancţiune; comportamentul copilului are drept motivaţie evitarea pedepsei şi a puterii;

Stadiul individualităţii morale în care: regula morală este respectată dacă ea corespunde intereselor imediate ale individului şi ceilalţi au posibilitatea de a acţiona în acelaşi i fel.

Nivelul convenţional cuprinde:

Stadiul subordonării faţă de societate, în sensul de

contract social, de utilitate socială a dreptului omului care să fie respectată în fiecare comunitate umană;

Stadiul eroilor morali (dacă aceştia există) sau al responsabilităţii morale universale, prin care se cere a ne comporta în spiritul valorilor de dreptate şi de respectarea demnităţii umane, încât fiecare individ să fie tratat ca scop în sine şi nu ca mijloc posibil de acţiune;

Este de dorit o dezvoltare morală a individului, astfel încât el să evolueze cât mai corect de la respectarea regulii morale pentru a evita pedeapsa, dezaprobarea altora, somaţia, sau blamul autorităţii îndreptăţite la o conformare normativ – axiologică, prin care să se păstreze respectul altora faţă de sine şi pentru a se implica activ şi raţional în viaţa comunităţii în care trăieşte.

Teoria conştiinţei lui Gordon W. Allport Caracteristici:

aduce un plus de clarificare asupra stadialităţii făcând deosebirea între o conştiinţă morală autoritară, specifică perioadei copilăriei care spune trebuie sau este obligatoriu şi conştiinţa de mai târziu a adolescentului care semnifică ar trebui şi decurge dintr-un simţ al datoriei şi al recunoaşterii valorilor şi normelor morale în viaţa socială;

Prin trecerea de la obligatoriu la ar trebui, comportamentul moral devine un fel de auto-orientare generală care presupune trei schimbări importante:

Sancţiunile exterioare sunt înlocuite prin sancţiuni interioare;

Stările afective, legate de interdicţii, frică sau obligaţii sunt înlocuite de trăiri ale preferinţei şi opţiunii morale, ale respectului de sine şi respectului altora;

Deprinderile sau obişnuinţele morale specifice ascultării fac loc unei autonomii valorice generale, care continuă liniile alese ale efortului de perfecţionare comportamentală (autoeducaţie morală).

Toate aceste consideraţii dezvăluie un mecanism psihologic şi normativ – axiologic al edificării morale a comportamentului uman, care atenţionează asupra caracterului său deschis de maturizare psihică şi asimilare treptată a unui nucleu valoric în continuă lărgire. Vârsta,

nivelul de inteligenţă, mediul familial şi şcolar, microgrupul din care face parte copilul sunt factori care contribuie la dezvoltarea sa morală.

6. AUTOEDUCAŢIA MORALĂ – PARTE CONSTITUTIVĂ A EDUCAŢIEI MORALE: SEMNIFICAŢII, FORME, SURSE, COMPONENTE STRUCTURAL-FUNCŢIONALE

Definiţie:

Autoeducaţia este o activitate conştientă, sistematică şi orientată spre atingerea unui scop pe care şi-l stabileşte fiecare şi care pretinde un efort personal.

Caracteristici:

Are scop propriu;

Are caracter conştient şi organizat al acţiunilor;

Se bazează pe cunoaştere şi auto-angajare;

Necesită efort orientat spre perfecţionarea propriei personalităţi; Semnificaţii:

Autoeducaţia este concepută ca un continuum existenţial, a cărei durată se confundă cu însăşi durata vieţ îi şi care nu trebuie limitată la timp (vârsta şcolară) şi închisă în spaţiu (clădiri şcolare);

Autoeducaţia constituie un răspuns specific faţă de dinamismul existenţial, în sensul implicării în autoformare în funcţie de solicitările multiple şi inedite, este un mod al omului de a se elibera de tensiuni, de crize, de surprizele profesionale neplăcute;

Este un scut şi un sprijin care întăreşte încrederea în viitor şi în progres;

Are un caracter anticipativ, bazându-se pe obişnuinţa de a învăţa şi pe ideea că, într-o societate democratică, fiecare învaţă de la fiecare;

Individul devine mai responsabil faţă de sine însuşi şi faţă de ideile sau realizările celorlalţi;

Autoeducaţia este una dintre căile prin care se realizează educaţia permanentă;

Autoeducaţia nu se mai defineşte în raport cu un conţinut determinat, ce trebuie asimilat, ci se concepe, în adevăratul său sens, ca un proces al fiinţei care, prin

diversitatea experienţelor date, învaţă să se exprime, să comunice, să pună întrebări şi să devină tot mai mult ea însăşi.

Relaţia autoeducaţiei cu educaţia morală:

Au acelaşi i elemente structurale;

Presupun acelaşi scop;

Implică un minimum de condiţii în cazul autoeducaţiei;

Autoeducaţia apare ca un corolar al educaţiei, ca nivelul cel mai înalt pe care trebuie să-l cucerească fiecare în desăvârşirea sa.

Virtuţile autoeducaţiei:

Autoeducaţia presupune o serie de calităţi şi însuşiri din partea celui care-şi propune un proiect de autoformare: decizie, perseverenţă, fermitate, aspiraţii, năzuinţe, ambiţie, şi prezenţa unui ideal mobilizator, a unui model pozitiv;

Modelul ales devine un stimulent, un factor dinamizator, care exercită asupra noastră o atracţie deosebită şi duce deseori la perfecţionări neaşteptate;

Autoeducaţia stă la dispoziţia tuturor, în mod egal. Ea poate face servicii deosebite mai ales celor care nu au putut beneficia, din motive felurite, de toate avantajele şcolarităţii, aşa încât alături de autoinstrucţie, autoeducaţia devine pârghie a progresului social;

Autoeducaţia este o calitate a omului modern şi pentru că ea exprimă o tendinţă a prezentului şi o cerinţă a viitorului, vizând afirmarea fiecărei persoane conştiente;

Nu trebuie trecută cu vederea motivaţia ca suport al autoeducaţiei precum şi responsabilitatea individuală (dorinţa, mândria, ambiţia, dragostea, etc.);

Autoeducaţia conţine elemente cu caracter social care se condiţionează:

Autoeducaţia presupune autocunoaştere, iar aceasta se realizează, de obicei mai bine prin alţii, prin semenii noştri. Componenta conştiinţei de sine, un mod de explorare şi verificare a propriului eu, autocunoaşterea are rolul a ne regla comportamentul în acord cu exigenţele

sociale şi cu propriile aspiraţii şi capacităţi. Autocunoaşterea serveşte ca punct de plecare a autoeducaţiei. Educaţia capacităţilor de autocunoaştere a elevului trebuie să înceapă încă din primele clase ale şcolii generale, ajutându-i în descoperirea identităţii lor, dezvoltându-le treptat capacitatea de a-şi aprecia obiectiv, cu spirit critic şi cu simţ de răspundere calităţile şi lipsurile. Autocunoaşterea este şi trebuie să fie întotdeauna în serviciul autodezvoltării, fie că este vorba de a ne abţine de la unele fapte condamnabile, fie că este vorba de a ne cultiva şi dezvolta unele trăsături pozitive;

Autoeducaţia presupune autoconducere, voinţa de a interveni şi responsabilitatea care delimitează atribuţiile subiectului şi care-l plasează în colectiv, care îl individualizează faţă de ceilalţi şi-i arată ce anume se impune;

Conştiinţa de sine, ca focar interior (iniţiator, executor şi evaluator) acţionează sub imperiul unor norme morale impuse de societate şi colectiv;

Autoeducaţia presupune o autonomie morală, care trebuie cultivată şi desăvârşită mereu.

Înţeleasă, din perspectivă individuală sau subiectivă, autoeducaţia este o continuă aspiraţie spre autodepăşire, dar şi credinţa permanentă a individului, de a se birui, de a lupta neîmpăcat cu sine însuşi pentru a cucerii noi înălţimi;

Privită sub unghi psihologic, această luptă apare ca una din cele mai nobile şi mai elevate aspiraţii ale individului. Ea este corespunzătoare setei de a cunoaşte – pe plan intelectual – şi se înscrie în sfera motivaţiei;

Ca angajare, solicită personalitatea în întregime şi, mai ales, latura voluntară şi caracterială. De aceea programul de autoeducaţie devine proiect, deviz şi bilanţ, el oferind şi posibilitatea obiectivă de autocontrol şi autoevaluare, indispensabile în ambele situaţii;

Autoeducaţia permite confruntarea discretă a oricărei persoane cu cerinţele actuale, favorizează încercarea unei depăşiri permanente, stimulează încrederea în sine şi finalizează ceea ce şcoala sau mediul

a lăsat neterminat;

Autoeducaţia presupune o viaţă psihică activă, o efervescenţă intelectuală, căutări şi năzuin te nobile.

Metode şi procedee de autoeducaţie

Se poate vorbi mai degrabă de sugestii metodologice, decât despre o adevărată metodologie referitoare la realizarea autoeducaţiei. Pentru elaborarea unui program de autoeducaţie se iau în considerare:

Condiţionarea, dorinţa de schimbare;

Fixarea scopului;

Alegerea metodelor şi procedeelor specifice adecvate pentru formarea şi dezvoltarea a ceea ce urmărim şi integrarea într-un sistem şi în regimul nostru de activitate;

Stabilirea perioadei de aplicare a programului;

Autoevaluarea. Exerciţiul:

Exerciţii normale, oferite de muncă, învăţătură, timpul liber, jocul, eventuale îndeletniciri preferate (lectura, şahul, muzica, etc.);

Exerciţiile speciale pot fi de foarte multe feluri, după natura activităţilor (fizice sau mintale); după domeniul vizat (morale, estetice, intelectuale, etc.); după durată (de lungă sau scurtă durată); după ţelul urmărit (de cercetare, de dezvoltare, sau de perfecţionare).

Alte metode:

metode de control: jurnalul intim, autoobservaţia, autoanaliza, autocontrolul, autoraportul;

metode de auto-stimulare şi autoexersare: critica şi autocritica, autocomanda, autoconvingerea, autosugestia, comunicativitatea, exemplul;

metode practice: jocul, comparaţia;

metode de constrângere: autodezaprobarea, renunţarea;

Exemplul lui Demostene, care şi-a învins bâlbâiala prin exerciţii de respiraţie şi vorbire cu pietricica în gură pe malul mării este edificator şi încurajator. Despre Goethe se spune că se urca pe clădiri înalte pentru a-şi învinge teama şi ameţeala.

Educaţia morală şi religioasă

Educaţia morală şi religioasă-acţiuni complementare:

Educaţia religioasă constituie o coordonată importantă a formării personalităţii, strâns legată de cea morală, care urmăreşte implementarea şi asimilarea valorilor religiei în conduita socială a persoanei;

A face educaţie religioasă înseamnă a-i familiariza pe tineri cu sistemul categoriilor religioase, cu instrucţia religioasă şi a cultiva un comportament adecvat normelor şi canoanelor religioase, recunoaşterea sacrului ca valoare;

Educaţia religioasă devine, într-o viziune ecumenică, un suport al educaţiei spirituale, morale şi civice, strâns legate şi interdependente;

Prin educaţia religioasă se realizează mai repede şi mai uşor un comportament mai respectuos, dezirabil şi umanist;

Atmosfera religioasă şi climatul moral vor constitui un deziderat comun al şcolii, familiei, bisericii, societăţii, în care tinerii să înveţe preţuirea, iubirea de semeni şi reţ inerea de la a săvârş i răul;

Climatul moral şi religios al familiei contribuie extrem de mult la realizarea educaţiei morale. Cu atât mai mult cu cât vârstele mai mici sunt mai deschise punerii bazelor sentimentelor religioase;

Trecerea de la basme, legende şi alte istorisiri cu caracter moral, la pilde cu conţinut religios, se face la vârsta şcolară mică aproape pe nesimţite. Imaginaţia, afectivitatea şi receptivitatea faţă de tot ceea ce este nou, posibil şi misterios fiind deosebit de activă, favorizează contactul cu aceste valori;

Sensibilitatea copilului şi disponibilitatea lui pentru a participa la descoperirea misterelor, presărate în texte sacre, sunt premise admirabile pentru educaţia religioasă;

În educaţia religioasă, acceptarea liber consimţită, pe baza unor convingeri morale, personale a unor principii şi a unor valori perene reprezintă şi ea premisa obligatorie a succesului.

7. FINALITĂŢILE ŞI STRATEGIILE DE FORMARE ŞI

EVALUARE ÎN CADRUL EDUCAŢIEI MORALE.

Finalităţile Definiţie:

Sunt aspiraţii, intenţionalităţi, pe termen lung. Conceptul de finalitate demonstrează faptul că omul este o fiinţă îndreptată către un viitor, pe care el îl doreşte mai bun;

Categorii de finalităţi:

Finalităţi micro-structurale – specifice diferitelor laturi ale educaţiei (morale, intelectuale, estetice, etc.), care se referă la dezvoltarea persoanei (spirit critic, creativitate, autonomie morală, capacitate de analiză şi sinteză);

Finalităţi macro-structurale – situate la nivelul sistemului de învăţământ, prin care se delimitează ansamblul influenţelor diferitelor medii educaţionale.

Finalităţi ale sistemului educaţional (A. Peretti)

Finalitate centrală – de comunicare interpersonală între generaţiile unei societăţi – asigurând continuitatea unei societăţi cu ea însăşi, cu trecutul şi prezentul său şi cu posibilităţile de evoluţie care permit realizarea aspiraţiilor;

Finalitate de referinţă – îi asigură individului capacitatea de a unifica, printr-un act de gândire şi de a sensibiliza diferite fapte de cultură şi civilizaţie;

Finalitate a securităţii şi creativităţii – presupune ca actul educaţiei să ofere celor educaţi un mediu cultural securizat.

Idealul educativ

Definiţie:

Exprimă modelul sau tipul de personalitate solicitat de condiţiile sociale ale unei etape istorice şi pe care educaţia este chemată să-l formeze în procesul desfăşurării ei. Idealul educaţional realizează joncţiunea între ceea ce este şi ceea ce trebuie să devin a omul prin procesul educaţiei;

Idealul educaţional din societatea noastră presupune formarea unei personalităţi integral – vocaţionale şi creatoare, capabilă să exercite şi să iniţieze roluri sociale

în concordanţă cu propriile aspiraţii şi cu cerinţele sociale (I. Nicola);

Componentele idealului educaţional:

Antropologică: urmăreşte formarea unei individualităţi armonioase, integrale, realizarea ei efectivă prin concretizarea finalităţilor şi obiectivelor diferitelor laturi ale educaţiei (intelectuale, morale, estetice, etc.);

Acţională: urmăreşte operaţionalizarea cunoştinţelor însuşite în diferite contexte acţionale; nu trebuie privită doar din perspectiva formării unei competenţe profesionale, ci şi în vederea îndeplinirii de către individ a diferitelor roluri sociale (legate de profesie, de cetăţean, de părinte, de membru al unei comunităţi).

Dimensiunile idealului educaţional: (I. Nicola):

Dimensiunea socială (să fie congruent sau coextensiv unor cerinţe sociale);

Dimensiunea psihologică (să răspundă nevoilor şi posibilităţilor indivizilor; nu trebuie să fie cu mult peste putinţa oamenilor);

Dimensiunea pedagogică (să permită o transpunere practică în plan instructiv – educativ).

Nivelurile de la care se porneşte în fixarea unui ideal pedagogic:

Determinarea socială (tipul şi esenţa societăţii);

Modelul dezvoltării ideale a personalităţii – istoriceşte determinat;

Valorile fundamentale ale lumii contemporane (democraţia, umanismul, civismul, toleranţa, respectarea drepturilor omului);

Tradiţiile culturale, valorile naţionale – întemeiate istoric.

Omul de vocaţie şi omul reprezentativ: Omul reprezentativ

Este tipul reuşit al adaptării pasive la mediu, corespunde imaginii pe care şi-o face societatea despre această realitate (parlamentar, ziarist, muzician, călugăr etc.);

Se caracterizează prin stăpânire de sine, întrecere pe

sine; Omul de vocaţie:

se caracterizează prin: dezinteresare, uitare de sine, tenacitate, originalitate, conştiinciozitate, răspundere personală, răspundere faţă de viitorime, găseşte în muncă o întregire sufletească, este garant al progresului social, este vizionar, cu răspundere morală, productiv, atras de opere de valoare;

nu se sperie de obstacolele care apar în timpul exercitării profesiei. Când tiparul profesional nu se potriveşte cu aptitudinile sale, toarnă unul nou adaptat acestora (M. Stanciu).

Scopurile educaţionale Definiţie:

sunt ipostaze ale finalităţilor educaţionale care realizează acordul între idealul educaţional şi obiectivele sale, atunci când ele sunt pertinente sau pot sta în locul idealului când acesta este supradimensionat axiologic, sau inadecvat, iluzoriu, utopic.

Relaţia ideal educativ – scop educativ:

Dacă idealul educativ este general şi unitar, scopurile ce (eventual) îl detaliază sunt variate, multiple, datorită relativităţii acestora la diversitatea situaţiilor educative. Astfel se pot identifica: scopul unei lecţii, scopul unei teme, scopul unui exerciţiu, scopul unei laturi a educaţiei;

Este de dorit ca între ideal şi scop să se stabilească o relaţie de continuitate şi adecvare. Realitatea, însă, contrazice, adesea, aceste exigenţe.

Obiectivul educaţional Definiţie:

Este ipostaza cea mai concretă a finalităţilor şi desemnează tipul de schimbare pe care procesul de învăţământ sau cel din alt sistem educativ îl aşteaptă şi / sau îl realizează. Obiectivele educaţionale se referă, întotdeauna, la achiziţii de încorporat redate în termen de comportamente, concrete, vizibile, măsurabile şi exprimabile. Obiectivele educaţionale se deduc din scopul educaţional. Chiar dacă poartă pecetea idealului educaţional, obiectivele nu pot fi extrase direct din idealul educaţional.

Clasificarea obiectivelor:

a. În funcţie de domeniul la care se referă:

obiective cognitive (transmitere şi asimilare de cunoştinţe);

obiective afective (ce vizează formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor);

obiective psihomotorii (centrate pe formarea unor conduite şi capacităţi manuale).

b. În funcţie de nivelul de generalitate:

obiective generale (au caracter global, abstract şi se referă la o anumită latură a educaţiei);

obiective medii (sunt finalităţi privitoare la disciplinele şcolare, particularităţi de vârstă ale educaţiilor, etc.);

obiective particulare (se referă la performanţele concrete, obţinute prin prelucrarea materiei din programe);

Funcţiile obiectivelor (C. Cucoş):

Funcţia de orientare axiologică a procesului de învăţământ – se referă la conştientizarea sistemului de valori care orientează activitatea educatorilor;

Funcţia de anticipare a rezultatelor şcolare – se referă la caracterul anticipativ al proiectării şi la motivarea pe care aceste obiective operaţionale o creează elevilor;

Funcţia evaluativă – urmăreşte modul prin care obiectivele educaţionale devin criterii importante în evaluarea eficienţei activităţilor desfăşurate;

Funcţia de reglare a procesului de învăţământ – urmăreşte modul de selectare, organizare şi transmitere a conţinuturilor, strategiilor, formelor de organizare adecvate diferitelor situaţii.

Sistemul metodelor educaţiei morale

Sistemul metodelor educaţiei morale poate fi descris şi explicat prin raportare la nivelurile şi stadialitatea dezvoltării comportamentului moral, în contextul a două împrejurări educative din mediul şcolar:

Situativ directivă – în care educatorul acţionează asupra comportamentelor psihologice ale elevilor, prin intermediul combinării prescripţiilor diferitelor valori şi

norme de tipul este permis (se poate), este interzis (nu se poate), este obligatoriu (trebuie);

Valoric acţională – în care accentul cade pe interiorizarea (asimilarea) valorilor şi normelor morale, mediată de capacitatea persuasivă a sistemului metodelor educaţiei morale, potrivit scopurilor pe care le au de atins.

Conţinutul metodelor educaţiei morale:

Metode ale receptării şi înţelegerii limbajului moral şi a situaţiilor de viaţă cu semnificaţii morale: explicaţia, convorbirea, analiza de caz, povestirea, reflecţia, hermeneutica, tradiţia morală;

Metode ale declanşării, întăririi sau restructurării manifestărilor de comportament moral: imitaţia, exemplul, recomandarea, sugestia, lauda, jocul cu roluri, exerciţiul moral sub diferite variante, testul proiectiv, mustrarea, sancţiunea;

Metode ale autoeducării morale: autoobservarea şi autoanaliza, autosugestia, autocontrolul, autorenunţarea, autoimpunerea, autoevaluarea.

Tipuri de intervenţie:

Intervenţia educativă directă – care este de natură explicativă, sugestivă şi autoritară;

Intervenţia educativă indirectă – care este de natură raţională, fiind reprezentată de mediul social grupal din care subiectul moral face parte şi al cărui produs relativ este.

Metodele educaţiei morale:

Imitaţia:

are înţelesul de copiere a unor manifestări de comportament;

Indiferent de vârstă, omul trăieşte trebuinţa de concret, de amănunt, al unei fapte sau întâmplări morale;

Imitaţia poate fi folosită spontan sau selectiv: exemplul moral, propunerea, sugestia, recomandarea unui comportament moral de urmat;

Imitaţia pune problema unor modele de comportament şi a unor particularităţi ale ei pentru anumite vârste.

Lauda:

obiectul laudei este o acţiune morală înfăptuită, o însuşire de comportament;

tipuri de laudă: confidenţială – între cel care laudă şi cel lăudat; publică – cu unul sau mai mulţi martori; simbolizatoare – cel lăudat este ridicat la rangul de model comportamental;

efecte pedagogice: asupra celui lăudat produce plăcere, stimulează, iar prin repetare cel lăudat devine apreciat, admirat, ascultat, se simte folositor; asupra grupului din care face parte, exemplul celui lăudat poate fi urmat; asupra relaţiei dintre cel lăudat şi cel ce laudă – trezeşte simpatie, declanşează receptivitate, sau, dimpotrivă, când – din carii motive – nu este acceptată, de exemplu de grupul şcolar, poate provoca reacţii ostile: în loc să ocrotească pe cel lăudat, grupul are o atitudine negativă faţă de el;

condiţii pentru ca lauda să însemne o recunoaştere a valorii: să se refere la fapte sau realizări (să fie autentică); să fie stimulatoare; să nu degenereze în linguşire sau conflict.

Persuasiunea:

are înţelesul de a convinge, de a îndemna;

elementul definitoriu al acestei metode este deliberarea morală, înţeleasă ca obţinere a forţei psihice, afective şi raţionale, necesare trecerii la activitate; prin această particularitate subiectul moral aderă la una sau alta dintre valorile şi normele morale ale vieţii sociale, efectul deliberării fiind decizia morală.

Reflecţia morală:

este un act de meditaţie întreprins spre a înţelege şi explica sensul unei manifestări de comportament, mobilurile şi consecinţele sale;

este o metodă care din punct de vedere psihologic este alcătuită din operaţiile de: îndoială, evocare, deliberare şi opţiune morală;

prin intermediul unor proverbe, maxime, sau aforisme despre calităţile şi defectele morale ale

comportamentului moral, putem înţelege mesajul referitor la condiţia umană;

această metodă contribuie la asimilarea unor valori şi norme comportamentale cum ar fi: bunăvoinţa, amabilitatea, respectul şi sinceritatea, datoria, curajul, cumpătarea, înţelepciunea.

Exerciţiul moral:

se prezintă sub mai multe variante, între care şi activităţi de învăţare şcolară curentă când aceasta este privită ca activitate pentru sine şi societate;

prin componenta afectivă (ca atitudine faţă de muncă), componenta sa volitivă (de efort şi tenacitate a subiectului moral în realizarea activităţii de învăţare, ca obligaţie morală) această variantă a exerciţiului este un indicativ al evoluţiei comportamentului copilului şi al adolescentului şi în acelaşi timp spaţiul în care nu pot lipsi motivele morale ale succesului moral.

Sancţiunea morală

este o metodă de educaţie a deprinderilor şi obişnuinţelor morale de comportament şi se prezintă ca o experienţă neplăcută, consecinţă a unei vini morale. Rostul ei nu este o educare către supunere, ci să prevină sau să avertizeze, să îndrepte ori să schimbe diferitele motive, ale unor manifestări negative de comportament;

trebuie avute în vedere gradele de gravitate ale comportamentului moral astfel ca, prin diferite forme de sancţiune – cum sunt scăderea notei la purtare sau lucrări de pedeapsă, prin a reface o lucrare dată şi a o scrie de mai multe ori, în ideea că elevii să fie ordonaţi sau punctuali în ceea ce fac;

atenţionarea în faţa clasei a unor neglijenţe de comportament, utilizând des şi în diverse situaţii: mustrarea, admonestarea, ori reproşul poate avea şi ea consecinţe negative.

— Evaluarea comportamentului moral Evaluarea vizează importanţa comportamentului alcătuită din două aspecte:

unul referitor la efectul moral extern al

comportamentului (diferiţi oameni sunt afectaţi de manifestările comportamentale ale cuiva, la baza cărora se află diferite intenţii ca sursă cauzală);

altul referitor la efectul moral intern al comportamentului, care constă în ceea ce numim încrederea pe care o avem în cineva, a conta, a te baza, pe cineva datorită opţiunii şi virtuţilor sale morale;

Opţiunea morală:

este un cumul posibil de virtuţi (curajul, cumpătarea, prudenţa, cinstea, corectitudinea), în contrast cu mediocritatea morală şi admiterea manifestărilor negativă ale acestora în viaţa socială.

Oportunismul moral:

este reprezentat de omul care nici nu se supune unor valori şi norme morale, nici nu se opune, nici corect nu este şi nici cinstit, nici nu minte, cu gura plină, dar nici nu spune adevărul. El pare omul care privit de la distanţă, nu comite nimic grav. Ori tocmai acesta e păcatul lui de moarte, cel care-l scuteşte de atacul comunităţii şi de tresărirea conştiinţei proprii. Un astfel de comportament este unul depozitar al mizeriei morale.

O evaluare corectă presupune:

Definirea şi formularea cât mai obiectivă a caracteristicilor procesului evaluat;

Identificarea celor mai relevante tehnici şi instrumente de evaluare. Tehnici alternative / complementare de evaluare:

În cadrul evaluării acţiunilor educative e nevoie de folosirea tehnicilor alternative de evaluare, ce vizează alături de obiectivele de învăţare, urmărirea unor obiective atitudinale şi comportamentale la elevi.

Observarea sistematică a comportamentului elevilor: are la dispoziţie instrumente ca: fişa de evaluare (calitativă), scara de clasificare şi lista de control / verificare;

Investigaţia: cunoaşte două etape: prima etapă, în care elevul primeşte o sarcină prin instruiri precise; a doua etapă constă în evaluarea investigativă prin care urmărim:

strategia de rezolvare, corectitudinea înregistrării datelor, abilităţile elevilor şi prezentarea observaţiilor şi a rezultatelor obţinute, produsele realizate, atitudinea elevilor în faţa sarcinii, dezvoltarea unor deprinderi de lucru individual / de grup;

Portofoliul: este un instrument de evaluare complex, integrator, reprezentând o alternativă viabilă la testele standardizate; reprezintă cartea de vizită a elevului;

Proiectul: constituie o metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup, recomandată ca o evaluare sumativă; subiectul este stabilit de educator, dar ulterior şi elevii îşi pot propune subiecte;

Înregistrarea standardizată a rezultatelor şcolare (ROA): toate datele furnizate de-a lungul şcolarităţii unui elev, prin formele de evaluare: obiectivă, semiobiectivă şi prin tehnicile alternative (complementare) de evaluare, asigură o bună cunoaştere a elevului prin traiectele formării sale în diversele segmente de şcolaritate pe care le urmează; scopul acestei metode este asigurarea comparării rezultatelor şcolare, la nivel naţional, în situaţii în care elevii nu sunt selectaţi pe baza unui examen.

Concluzii asupra evaluării: Evaluăm:

Volumul de noţiuni morale, caracterul de sistem al acestora, nivelul de integrare şi temeinicia acestora;

Capacitatea de a efectua raţ ionamente morale;

Capacitatea de a aplica cunoştinţele morale, capacitatea de autoinstruire şi autoeducaţie;

Deprinderile, abilităţile şi obişnuinţele morale;

Trăsăturile de personalitate care influenţează randamentul şcolar: motivaţii, atitudini, convingeri, perseverenţă, tenacitate, hotărâre, voinţă, nivel de aspiraţii.

BOCUIOAN, învăţător, Grup Şcolar Industrial Sebiş

Bibliografie:

1. Allport, G., W., Structura şi dezvoltarea personalităţii, EDP Bucureşti, 1983.

2. Călin, C., M., Educaţia morală în viziunea lui Piaget şi a discipolului său Kohlberg, în Revista de

psihologie, serie nouă, Tomul 43, 1 – 2/1997.
3. Călin, C., M., Valorile, dezvoltarea morală şi educaţia, în Revista învăţământul Primar, nr. 4 / 1996 şi 1 – 2 / 1997.
4. Călin, C., M., Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative, Editura ALL, Bucureşti, 1996.
5. Cucoş, Constantin, Axiologie şi educaţie, EDP, Bucure şti, 1994.
6. Cucoş, Constantin, Educaţia religioasă, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
7. Dewey, J., Democraţie şi educaţie, EDP, Bucureşti, 1972.
8. Iucu, B., Romiţă, Managementul şi gestiunea clasei de elevi, Polirom, Iaşi, 2000.
9. Geissler, E., Mijloace de educaţie, EDP, Bucureşti, 1977.
10. Păun, E., Sociopedagogie şcolară, EDP, Bucureşti, 1982.
11. Sponville – Comte, A., Mic tratat al marilor virtuţi, Editura Univers, Bucureşti, 1998.

XV. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGIC A ÎN CICLUL PRIMAR

6. Delimitarea conceptelor: consiliere, orientare şcolară şi profesională

7. Clasa de elevi ca grup educaţional. sintalitatea clasei de elevi.

8. Consilierea psihopedagogică. orientarea şcolară şi profesională: fundamente, obiective, conţinuturi, metodologie, cadrul instituţional (centre şi cabinete de asistenţă psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice şi părinţilor).

9. Documente utilizate în managementul clasei de elevi: planul activităţii educative (pe ciclu, an, semestru), fişa de caracterizarepsiho socio-pedagogică a clasei de elevi; fişa de caracterizare psihopedagogică a elevului.

10. Parteneriat şi cooperare în domeniul consilierii.

1. DELIMITAREA CONCEPTELOR: CONSILIERE,

ORIENTARE ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ

Consilierea vine în sprijinul copiilor, al adolescenţilor, al părinţilor şi al educatorilor prin explicarea motivelor care conduc la delincvenţă, abateri comportamentale, relaţionare deficientă, dificultăţi în învăţare şi i, prin procese acţionale, ajută la găsirea soluţiilor viabile, optime pentru rezolvarea acestora.

Scopurile consilierii se ating prin informaţii, discuţii de lămurire, încurajare, prelucrarea în comun a deciziilor. Etapele consilierii:

explicarea dorinţelor;
prezentarea căilor de rezolvare;
culegerea de informaţii relevante;
evaluarea în comun a informaţiilor;
prelucrarea criteriilor decizionale;
susţinerea în procesul de decizie;
oferta de sprijin.

Orientarea şcolară şi profesională este un sistem de acţiuni şi măsuri prin care un individ sau un grup de indivizi este ajutat să-şi aleagă şcoala, respectiv profesiunea, potrivit atât cu înclinaţiile şi aptitudinile proprii, cât şi cu cerinţele sociale.

Deci, orientarea şcolară şi profesională se constituie ca un sistem coerent şi dinamic de principii, acţiuni şi măsuri prin care un individ sau un grup sunt îndrumaţi să-şi aleagă o anumită şcoală şi pentru o anumită profesie dată de o anumită şcoală, corespunzător înclinaţiilor, aptitudinilor şi aspiraţiilor proprii, în scopul dezvoltării personalităţii, respectiv al pregătirii pentru o anumită profesie şi pentru integrarea social-utilă.

Multe dicţionare definesc separat noţiunea de orientare şcolară şi pe cea de orientare profesională. Cele două componente ale orientării şcolare şi profesionale se realizează atât una în continuarea celeilalte, cât şi în interacţiune.

Orientarea şcolară este acţiunea de îndrumare a elevului spre acel tip de şcoală, existent în sistemul de învăţământ al unei ţări, care-i asigură dezvoltarea maximă

a personalităţii sale:

este componenta necesară, pregătitoare pentru preorientarea şi orientarea profesională;

ea se realizează îndeosebi în şcoala primară şi în gimnaziu.

La rândul ei, orientarea profesională este definită ca o activitate bazată pe un sistem de principii, metode şi procedee prin care omul este ajutat să-şi aleagă acea profesiune pe care o poate exercita mai bine spre folosul său şi al societăţii.

Orientarea şcolară şi profesională se bazează pe cunoaşterea capacităţilor individului, pe cunoaşterea specificului profesiunii, a situaţiei cererii de forţă de muncă în domeniul respectiv şi pe realizarea unui acord între toate aceste elemente.

2. CLASA DE ELEVI CA GRUP EDUCAŢIONAL. SINTALITATEA CLASEI DE ELEVI

Grupul este o pluralitate dinamică de persoane între care există mai multe tipuri de relaţii, cu influenţe multiple asupra membrilor săi.

Clasa de elevi este un grup şcolar formal în cadrul căruia se pot forma microgrupuri (grupuri informale). Grupurile formale sunt organizate oficial, relaţiile dintre membrii grupurilor fiind reglementate de anumite norme. Clasa de elevi este un grup angajat în activităţi cu obiective comune, ce creează relaţii de interdependenţă funcţională între membrii săi. Grupurile informale sau microgrupurile (de studiu, de joacă, de prieteni) nu sunt instituţionalizate, ci sunt formate pe baza unor interese comune (afective, culturale, biologice). Ele apar în interiorul grupurilor formale şi întreţ în relaţii îi cu alte grupuri sau microgrupuri.

Atât grupurile formale cât şi cele informale sunt conduse de lideri. În funcţie de stilul de conducere adoptat, liderii pot fi:

autoritari (cu atitudine de comandă; dau ordine şi cer să fie executate)

de tip democratic (cooperanţi, consultă membrii

grupului în luarea deciziilor)

de tip laissez-faire (lasă totală libertate membrilor grupului, produc anarhie şi activităţi dezorganizate).

Clasa de elevi este un grup social cu un înalt grad de socializare, de instruire, de dezvoltare şi formare a personalităţii elevilor. În cadrul grupului, liderii acţionează pentru realizarea scopurilor şi asigurarea coeziunii grupului.

Între membrii clasei de elevi, ca grup socio-educativ, se stabilesc relaţii de tip formal şi informal, care la rândul lor îmbracă mai multe forme:

Relaţiile de comunicare se manifestă în schimbul de păreri, idei, convingeri şi concepţii şi în rezolvarea de probleme. Acest tip de relaţii îi favorizează coeziunea grupului.

Relaţii de cunoaştere şi intercunoaştere a trăsăturilor de voinţă şi de caracter, a comportamentului.

Relaţiile afectiv-simpatetice de preferinţă, de respingere sau de indiferenţă, care pot stimula sau perturba starea de spirit şi randamentul grupului.

Aceste relaţii interpersonale se manifestă, pe de o parte în atitudinea unui membru al colectivului faţă de elevi, faţă de ceilalţi, iar pe de altă parte, în atitudinea grupului faţă de el.

În cadrul clasei de elevi, ca grup socio-educativ, fiecare elev este atât obiect cât şi subiect al educaţiei. Asupra fiecărui elev se exercită influenţa grupului, dar în acelaşi timp fiecare elev îi influenţează pe ceilalţi prin acţiunile sale conferite de sarcinile pe care le are de îndeplinit în clasă. Deci, climatul psihosocial al grupului şcolar influenţează formarea personalităţii elevilor sub toate aspectele sale.

Asupra grupului acţionează atât factori externi cât şi factori interni. Aceştia influenţează formarea elevilor şi coeziunea grupului şcolar. De regulă, factorii externi acţionează prin intermediul factorilor interni, oferind condiţiile de manifestare a acestora şi sunt constituiţi din:

stilul de conducere al învăţătorului/dirigintelui care

trebuie să fie de tip democratic;

normele după care se conduce grupul (trebuie să formulaţi împreună cu elevii pe baza regulamentului şcolar şi nu impuse de învăţător/diriginte);

rolul pe care îl are fiecare în cadrul grupului. Factorii interni sunt:

de natură socioafectivă: interesul, atracţia şi mândria fiecăruia de a face parte din grup;

factori socio-cooperatori, manifestaţi în rolul fiecărui elev pentru realizarea scopurilor grupului şi în stilul de conducere.

Dinamica clasei de elevi ca grup socio-educativ este asigurată de propunerea şi realizarea unor scopuri cum ar fi: organizarea unor excursii, a unor vizite la muzee, a unor activităţi cultural-sportive. Realizarea unor asemenea scopuri produce elevilor plăcere şi bucurie, îi mobilizează să coopereze şi să participe la realizarea scopului propus.

Structura, coeziunea şi dinamica unui grup îi conferă acestuia o notă distinctă, care îl deosebeşte de celelalte grupuri, rezultând ceea ce numim sintalitatea grupului de elevi.

3. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ. ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ: FUNDAMENTE, OBIECTIVE, CONŢINUTURI, METODOLOGIE, CADRUL INSTITUŢIONAL (CENTRE ŞI CABINETE DE ASISTENŢĂ PSIHOPEDAGOG llă A ELEVILOR, CADRELOR DIDACTICE ŞI PĂRINŢILOR)

Activităţile de consiliere psihopedagogică presupun un demers educaţional formativ centrat pe valorificarea capacităţilor şi disponibilităţilor individuale ale persoanei. Consilierea psihopedagogică are menirea să faciliteze învăţarea de către fiecare persoană a unor deprinderi şi abilităţi care să-i permită adaptarea permanentă la solicitările realităţii.

Consilierea educaţională sau psihopedagogică este un tip de consiliere care urmăreşte abilitarea persoanei pentru a-şi asigura funcţionarea optimă prin realizarea unor schimbări evolutive ori de câte ori situaţia o cere,

având la bază un model psihoeducaţional al formării şi dezvoltării personalităţii umane.

Beneficiarii activităţilor de consiliere psihopedagogică sunt toţi cei aflaţi la un moment dat în ipostaza de elev. Obţinerea unei eficienţe crescute în învăţare reclamă sprijinul şi îndrumarea consilierilor educaţionali.

Consilierea psihopedagogică presupune sprijin şi îndrumare pentru învăţarea unor deprinderi, abilităţi, competenţe prin care persoana să facă faţă cu succes solicitărilor vieţii:

Îndrumă şi sprijină persoana pentru a învăţa să prevină eventualele situaţii de criză în care s-ar putea afla la un moment dat, să ştie cum să îşi pună în valoare disponibilităţile şi resursele pentru a se adapta optim la realitate;

ajută oamenii să înveţe să găsească soluţii acceptabile tuturor problemelor cu care se confruntă, dezvoltându-le ideea că stă în puterea lor să facă acest lucru.

Sarcina consilierului educaţional nu este aceea de a instrui ci aceea de a sprijini oamenii să se ajute singuri în rezolvarea problemelor în asigurarea dezvoltării propriei personalităţi. Consilierul educaţional nu are soluţii prestabilite al căror succes este garantat necondiţionat ci într-o situaţie dată ajută persoana în cauză să găsească soluţia cea mai bună pentru rezolvarea propriei probleme.

Conştientizarea de către fiecare persoană a propriilor capacităţi şi disponibilităţi şi cultivarea dorinţei de a se manifesta liber, autonom, independent sunt condiţii esenţiale ale trăirii unei vieţi plină de sens, însoţită de sentimentul auto-împlinirii.

Orientarea şcolară şi profesională se referă la ansamblul activităţilor educaţional-formative prin care se acordă sprijin, ajutor şi îndrumare în alegerea studiilor şi a profesiilor care se potrivesc, în cea mai mare măsură, cu structura personalităţii fiecăruia şi răspund cerinţelor societăţii. Se focalizează în special pe îndrumarea

persoanei pentru a obţine o calificare necesară exercitării unei ocupaţii.

Lumea muncii, a profesiilor şi ocupaţiilor a cunoscut în ultimul timp o dinamică accentuată, fără precedent, determinată de factori de natură social economică şi psihologică. Societatea evoluează, cerinţele ei sunt tot mai diverse şi mai schimbătoare astfel încât se impune pregătirea tinerei generaţii, şi nu numai a ei, pentru a se adapta acestor solicitări.

Consilierea şi orientarea şcolară şi profesională sunt direcţionate de mai multe principii:

Caracterul diferenţiat şi individualizat al consilierii şi orientării;

Structurarea consilierii şi orientării pe cunoaşterea personalităţii elevilor;

Cunoaşterea climatului psihosocio – cultural şi comportamental în care s-a format şi se dezvoltă personalitatea celui consiliat;

Formarea personalităţii ca proces continuu de construcţie şi reconstrucţie a structurilor psihofizice care determină gândirea şi comportamentul omului sub influenţa mediul psihosocio – cultural şi educaţional;

Managementul consilierii şi orientării de către şcoli, licee şi Centre Judeţene de Asistenţă Psihopedagogică, pe baza autocunoaşterii şi autoorientării.

Obiectivele orientării şcolare şi profesionale trebuie să fie:

cunoaşterea profilului aptitudinal şi aspiraţional al elevilor (trebuie să ştim ce sunt, pot şi speră să devină elevii noştri);

Informarea adecvată a elevilor cu privire la orizontul devenirii profesionale;

conexarea adecvată a intereselor personale cu lumea profesiunilor, cu evoluţiile şi dinamica acestora.

Consilierea pentru orientarea şcolară cuprinde:

testarea nivelului de cunoştinţe, deprinderi, abilităţi, aptitudini, interese profesionale prin: probe de examen, teste chestionare de personalitate;

Informaţii cu privire la unităţile şcolare, potrivit resurselor de care dispune elevul respectiv;

Îndrumări privind alegerea formei de învăţământ potrivită nivelului de cunoştinţe, deprinderi, aptitudini şi interese profesionale. Consilierea pentru orientare profesională urmează după orientarea şcolară şi se bazează pe modul de integrare a elevului în forma de învăţământ recomandată. Ea se realizează prin:

Informaţii oferite elevului despre piaţa muncii, mecanismele ei de funcţionare, mobilitatea profesiilor, posibilităţi de încadrare, perspective;

nivelul de cunoştinţe, deprinderi şi aptitudini al elevului raportat la cerinţele meseriei pentru care vrea să se pregătească;

condiţiile locului de muncă şi contraindicaţiile sale;

posibilităţi de pregătire pentru profesia aleasă;

participarea părinţilor la şedinţele de consiliere profesională alături de profesori de specialitate şi specialişti din producţie;

confruntarea resurselor fizice şi intelectuale ale elevului cu cerinţele profesiei pentru care optează;

consilierea pentru auto-orientare profesională, pe baza conştientizării posibilităţilor de care dispune, raportate la piaţa muncii.

Metode şi tehnici de consiliere şi orientare şcolară şi profesională:

convorbiri individuale şi în grup;

studii de caz;

dezbateri organizate pentru rezolvarea de probleme şi pentru rezolvarea conflictelor;

teste, chestionare, inventare de personalitate;

proiecte individuale sau de grup;

monografii şi nomenclatoare profesionale;

vizite la expoziţii, întreprinderi, instituţii;

vizionări de filme;

exerciţii de autoevaluare a cunoştinţelor, priceperilor, abilităţilor;

sugestia, sfatul, îndemnul, interviul;

mass-media, brainstormingul, simularea;
demonstraţii, jocul de rol, modelarea etc.
fişe de observare a comportamentului.

Cadrul instituţional în cadrul căruia se realizează consilierea şi orientarea şcolară şi profesională este alcătuit din:

Centrele judeţene de asistenţă psihopedagogică din şcoli;
Cadrele didactice şi directorii unităţilor de învăţământ;
Casele Judeţene ale Corpului Didactic;
Întreprinderi şi instituţii;
Mass-media;
Comunitatea locală.

4. DOCUMENTE UTILIZATE ÎN MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI: PLANUL ACTIVITĂŢII EDUCATIVE (PE CICLU, AN, SEMESTRU), FIŞA DE CARACTERIZARE PSIHOSOCIO-PEDAGOGICĂ A CLASEI DE ELEVI; FIŞA DE CARACTERIZARE PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVULUI

În managementul clasei de elevi învăţătorul/dirigintele utilizează documente cuprinse în caietul învăţătorului/dirigintelui:

planificarea activităţii educative;
catalogul clasei;
numele cadrelor didactice care predau la clasa respectivă;
consiliul de conducere al clasei;
orarul clasei;
comitetul de părinţi cu atribuţiile lui;
planul de colaborare educativă cu familia şi de consiliere psihopedagogică prin lectorate;
planul de consiliere şi orientare şcolară şi profesională;
fişa de caracterizare a clasei;
fişa de caracterizare psihopedagogic a a fiecărui elev.

Planul de colaborare educativă şi de consiliere psihopedagogică a familiei poate cuprinde:

vizite la domiciliul elevilor, şedinţe de instruire a

părinţilor cu teme date (De ce devin copiii capricioşi; Regimul zilnic de viaţă al copilului; Cum ajutăm copiii să înveţe; Banii de buzunar; Rolul şi funcţia educativă a familiei etc.).

Planul de consiliere şi orientare şcolară şi profesională va cuprinde:

planificarea vizitelor la întreprinderi şi instituţii, întâlniri cu specialişti din diferite domenii, vizitarea unor expoziţii cu caracter tehnic şi artistic, excursii, informarea elevilor asupra pieţei muncii din zona respectivă, studierea de monografii profesionale, colaborarea cu Centrele şi Cabinetele de asistenţă psihopedagogică pentru elevi şi cadrele didactice.

Fişa de caracterizare a clasei de elevi se alcătuieşte de către învăţător/diriginte la începutul fiecărui semestru. Fişa poate avea următoarea structură:

numărul elevilor (fete, băieţi), elevi cu probleme de sănătate fizică şi mentală, situaţia la învăţătură la disciplinele fundamentale, elevi cu aptitudini speciale, elevi cu rezultate deosebite la învăţătură, elevi rămaşi în urmă la învăţătură, cauzele insuccesului şcolar, stilul muncii individuale ale elevilor, microgrupurile, liderii acestora, elevi izolaţi, disciplina clasei, elevi care ridică probleme de disciplină, dinamica grupului de elevi, măsuri educative pentru semestrul respectiv.

Fii şa de observare şi caracterizare psihopedagogică a elevului poate conţine:

date generale despre elev; date despre familie; dezvoltarea fizică şi date medicale; particularităţi psihice (atenţia, spiritul de observaţie, memoria, gândirea, temperamentul, atitudinea faţă de muncă, faţă de sine şi societate, abateri disciplinare, integrarea în clasa de elevi); concluzii psihopedagogice (aspecte pozitive, aspecte negative, recomandări privind stilul de învăţare şi trăsăturile de caracter); orientarea şcolară şi profesională (obiecte de studiu cu cele mai bune rezultate, inteligenţa, aptitudinile, aspiraţiile profesionale).

5. PARTENERIAT ŞI COOPERARE ÎN DOMENIUL

CONSILIERII

Şcoala şi cadrele didactice sunt printre cei mai importanţi factori de realizare a consilierii şi orientării şcolare şi profesionale. Elevul petrece cea mai mare parte din timpul evoluţiei sale intelectuale, morale şi profesionale în cadrul şcolii, în interacţiune cu cadrele didactice. Un rol deosebit în realizarea consilierii şi a orientării şcolare şi profesionale îl are învăţătorul sau dirigintele clasei.

Familia este primul factor educativ iar influenţa sa este hotărâtoare în evoluţia tânărului. Uneori, datorită necunoaşterii, familia nu contribuie la o bună şi corectă orientare şcolară şi profesională a propriilor copii. Având în vedere influenţa socioeducaţională puternică a familiei, şcoala şi cadrele didactice alături de alţi factori educativi trebuie să îndrume şi să consilieze familia pentru ca aceasta să contribuie alături de ei la o orientare şcolară şi profesională eficientă a copiilor.

Organizaţiile de tineret, fundaţiile şi ONG-urile, prin caracteristicile şi funcţiile educative pe care le au pot, alături de şcoală şi familie, să contribuie la orientarea şcolară şi profesională a elevilor. De asemenea legătura organizaţiilor cu unităţile social-economice le poate determina pe acestea să ofere sponsorizări învăţământului.

Organismele şi societăţile economico-sociale de stat, mixte sau particulare sunt beneficiari ai învăţământului. Pentru ca aceştia să poată primi forţa de muncă şi specialişti de calitate, este necesar ca împreună cu şcoala să contribuie la orientarea şcolară şi profesională a tinerei generaţii prin prezentarea profesiilor în mass-media, prin reclame, monografii profesionale, prin întâlniri ale specialiştilor cu elevii etc. Sponsorizarea unităţilor de învăţământ poate ajuta realizarea obiectivelor orientării şcolare şi profesionale.

Prin mijloacele pe care le deţine, forţa de pătrundere şi influenţare a mesajului audio-vizual, mass-media alături de Internet reprezintă forţe eficiente de consiliere în realizarea obiectivelor orientării şcolare şi profesionale.

Mass-media şi Internetul pot prezenta şcolile şi unităţile social-economice în toată diversitatea lor, pot prezenta expuneri ale unor specialişti privind locul, rolul şi valoarea economică şi socială a unităţilor de profil şi a profesiunilor specifice, informând, conştientizând şi influenţând tineretul privind orientarea sau, după caz, reorientarea şcolară şi profesională în condiţiile economiei libere.

Pentru ca tânărul să poată face cea mai bună alegere în ceea ce priveşte şcoala şi profesia are nevoie de o consiliere specializată care îi poate fi oferită de Laboratoarele de consiliere şi orientare şcolară şi profesională, încadrate cu psihologi, pedagogi, medici şi specialişti în asistenţa socială şi înzestrate cu mijloacele necesare de cunoaştere adecvată a individualităţii tinerilor. Acţiunea de consiliere şi orientare şcolară şi profesională poate fi realizată şi de psihologii şcolari, eventual în colaborare cu alţi specialişti, medicul şi asistentul social şcolar etc., care acţionează în cadrul unui cabinet cu înzestrare şi funcţionalitate adecvate.

UZUMCORINA, profesor, inspector I.S.J. Arad
IANCIC GABRIELA, profesor, Liceul Pedagogic „Dimitrie Ţichindeal Arad

Bibliografie:

1. Anucuţa, P., Pedagogie (pentru studenţi şi cadre didactice), Editura Eurostampa, Timişoara, 1999.

2. Bontaş, I., Pedagogie. Tratat, Editura Bic All, Bucureşti, 2001.

3. Cucoş, C., (coordonator) Psihopedagogie (pentru examenele de definitivare şi grade didactice), Editura Polirom, Iaşi, 1998.

4. Creţu, C., Curriculum diferenţiat şi personalizat, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

5. Cristea, S., Dicţionar de pedagogie, Editura Litera International, Chişin au-Bucureşti, 2000.

6. Cristea, S., Fundamentele ştiinţelor educaţiei, Editura Litera International, Chişin au-Bucureşti, 2003.

7. Drăgan, I., Ozunu, D., Tomşa, Gh., (coord.), Dicţionar de orientare şcolară şi profesională, Editura

Afeliu, Bucureşti, 1996.

8. Dumitru, I.

— Al., Psihologia educaţiei, Editura Mirton, Timişoara, 2001.

9. Joiţa, E., Management educaţional, Editura Polirom „Iaşi, 2000.

10. Nicola, I., Dirigintele şi sintalitatea colectivului de elevi, EDP, Bucureşti, 1978.

11. Stoica, M., Pedagogie şi psihologie (pentru examenele de definitivare şi grade didactice), Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2002.

XVI. CONSILIEREA. MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

(numai pentru gradul II)

6. Delimitarea conceptelor: managementul organizaţiei şcolare, managementul clasei, microgrup şcolar, consiliere, orientare şcolară şi profesională.

7. Clasa de elevi ca grup educaţional. sintalitatea clasei de elevi.

8. Consilierea psihopedagogică. orientarea şcolară şi profesională: fundamente, obiective, conţinuturi, metodologie, cadrul instituţional (centre şi cabinete de asistenţă psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice şi părinţilor).

9. Documente utilizate în managementul clasei de elevi: planul activităţii educative (pe ciclu, an, semestru), fişa de caracterizarepsiho socio-pedagogică a clasei de elevi; fişa de caracterizare psihopedagogică a elevului.

10. Parteneriat şi cooperare în domeniul consilierii.

1. DELIMITAREA CONCEPTELOR: MANAGEMENTUL ORGANIZAŢIEI ŞCOLARE, MANAGEMENTUL CLASEI, MICROGRUP ŞCOLAR, CONSILIERE, ORIENTARE ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ

— Managementul organizaţiei şcolare

Managementul organizaţiei şcolare reprezintă activitatea de conducere globală – optimă – strategică a activităţii de educaţie/instruire, proiectată şi realizată în cadrul unităţii de bază a sistemului de învăţământ:

grădiniţa, şcoala primară, şcoala gimnazială, şcoala profesională, liceul, colegiul, facultatea etc. (S. Cristea).

Problematica managementului organizaţiei şcolare presupune definirea instituţiei şcolare ca unitate de bază a sistemului de învăţământ.

Managementul organizaţiei şcolare valorifică strategiile diferenţiate în funcţie de specificul colectivelor didactice şi de elevi şi de particularităţile comunităţii educative locale.

Managementul clasei de elevi presupune abilitatea cadrului didactic de a forma la elevi capacităţi de (auto) reglare a comportamentului, de a preveni comportamente indezirabile, de a soluţiona unele probleme comportamentale apărute la un moment dat într-o clasă de elevi. Managementul clasei are drept obiective esenţiale:

Îmbunătăţirea condiţiilor necesare facilitării învăţării eficiente;

creşterea timpului destinat rezolvării, de către elevi, a sarcinilor de învăţare şi diminuarea timpului destinat controlului comportamentelor neadecvate;

motivarea elevilor pentru implicarea lor activă în activităţi de învăţare;

prevenirea stresului elevilor şi al cadrelor didactice.

Argumente pentru abordarea activităţii din clasă din perspectiva managementului clasei

Argumente sociologice:

situaţiile de instruire, lecţiile, ca forme de organizare a procesului de învăţământ, se desfăşoară într-un anumit mediu social. Motivarea socială a învăţării, relaţiile educaţionale şi edificarea unui climat social sunt domenii care nu pot fi ignorate în procesul de proiectare, organizare şi conducere a activităţilor educaţionale. Performanţele elevilor sunt dependente de mediul social, dar şi de tipologia şi structura relaţiilor educaţionale din clasa de elevi. În acest sens se evidenţiază:

dependenţa rezultatelor şcolare individuale de performanţa grupului;

Învăţarea şcolară poate fi considerată un tip de

învăţare socială.

profesorul a început să fie considerat «conducător de grup», odată cu investigarea unor elemente de sociologie a educaţiei. El este preocupat de definirea următoarelor aspecte (L. Vlăsceanu): profilul social al grupului; identitatea, sintalitatea şi concepţia grupului despre poziţia şi coeziunea sa; climatul emoţional şi moral al grupului; atitudinile intelectual-şcolare ale grupului şi ale modurilor de rezolvare a problemelor.

Argumente psihologice:

formarea abilităţilor participative ale elevilor, dezvoltarea aptitudinilor creative şi stimularea aptitudinilor libere şi pline de promptitudine nu pot fi realizate decât în prezenţa unei consilieri atente din partea psihologiei. Situaţiile de instruire apreciate ca intervenţii asupra personalităţii umane în devenire au drept scop ajutarea elevilor pentru dobândirea capacităţilor rezolutive, necesare atât în soluţionarea problemelor personale, cât şi a celor care privesc adaptarea socială. Se desprinde necesitatea plasării elevilor în centrul unor experienţe integrale de studiu, învăţare, trăire, comunicare, evaluare;

din perspectiva argumentării psihologice, determinante sunt relaţiile stabilite cu următoarele ramuri subiacente: psihologia generală, psihologia dezvoltării, psihologia genetică, psihologia socială, psihologia cognitivă, psihologia educaţiei;

În cadrul vieţii şcolare, adaptarea elevului la cadrele instituţionale şi organizaţionale de aici se derulează şi prin procedee psihologice, diferenţiate nivelar:

primul nivel: aspectul exterior, care poate să fie descris ca o învăţare socială şi ca un comportament social, desfăşurat prin intermediul contactelor sociale şcolare;

al doilea nivel: aspectul interior, ca o internalizare a unei sinteze de influenţe sociale exterioare, conjugate cu dispoziţiile psihice interne, stabilite faţă de comportamentul social.

Argumente manageriale:

cuvântul „management” se suprapune ca sferă explicativă şi de definiţie cu următoarele concepte: supraveghere-supraveghetor, conducere-lider, a executa-executor, organizare-organizator, administrare-administrator, direcţiune-director, control-controlor, şefguvernator (în sensul latinescului „gubernator”, cârmaciul unei nave, omul care se asigură că nava păstrează direcţia bună);

semantica termenului „management” încurajează asocierea sau chiar identificarea cu sensul de „reuşită” într-un domeniu al vieţii sociale, de la afaceri şi până la propria personalitate. Procesul de învăţământ are drept scop asigurarea nivelului de reuşită minimală pentru fiecare elev în parte, în planul formării personalităţii sale, dar şi atingerea unei reuşite educaţionale, din perspectiva cadrului didactic;

activitatea educativă nu este o simplă transmitere de date, ci, înainte de toate, conducerea (în sens cibernetic) unui proces complex de generare de comportamente durabile, motivate, finalizate şi integrate (A. Pavel);

managementul clasei trebuie să devină o componentă intrinsecă ştiinţelor pedagogice, în directă interdependenţă cu teoria instruirii, în măsura în care actul educativ se manifestă ca act de conducere, aflat într-o solidă unitate cu toţi factorii, cu toate funcţiile şi cu toate principiile care îl determină.

Argumente organizaţionale:

Caracteristicile comune care atestă apartenenţa organizaţională a grupului şcolar sunt:

numărul mare de elevi ce se află în interacţiune;

desfăşurarea activităţii organizate în scop comun: informarea, formarea, educarea şi devenirea personalităţilor în formare ale copiilor;

asocierea dirijată: constituirea clasei de elevi e realizată de serviciile de secretariat, orientată de cadrul didactic în faza de consolidare, ori dirijată şi condusă prin majoritatea demersului cadrului didactic în toate cazurile de instruire curentă;

structura de statute şi roluri dezvăluie, pe de o parte, discriminarea rolul profesorului/rolul elevului, iar pe de altă parte, variabilitatea rolurilor din grupul de elevi;

organizaţia clasă este o configuraţie la fel de complexă ca oricare alta, evolutivă şi dinamică, prin faptul că se construieşte permanent în urma acţiunii concertate a celor implicaţi aici.

Argumente epistemice:

modificările radicale survenite în interpretarea fenomenului gândirii umane, apariţia mediului inteligent, intersecţia de natură cognitivă dintre trăsăturile mediului natural şi cele ale mediului informaţional;

epistemologia socială este înţeleasă ca fiind un instrument de lucru pentru organizarea managementului şi pentru şi pentru controlul tezaurului cunoaşterii umane.

Argumente istorice:

acţiunile practice şi ideile despre conducerea învăţământului şi a clasei au fost prezente perpetuu în aria istoricului pedagogiei, începând cu Socrate, Platon, Aristotel şi continuând cu Comenius, Pestalozzi, Herbart şi alţii;

Comenius este primul care evidenţiază explicit multitudinea de variabile corespunzătoare conducerii colectivului de elevi, dispuse şi integrate într-un sistem coerent;

Freinet defineşte pedagogia ca ştiinţă a conducerii unei clase în vederea unei instrucţii şi educaţii optimale a copiilor care o compun.

Sructura dimensională a managementului clasei

Dimensiunea ergonomică:

dispunerea mobilierului în sala de clasă: atributele moderne ale mobilierului sălii de clasă (Ullich): simplitatea, funcţionalitatea, durabilitatea, instrucţionalitatea, modularitatea;

vizibilitatea;

pavoazarea sălii de clasăvariabile de mediu cultural-estetic ale clasei de elevi;

Dimensiunea socială:

analiza clasei de elevi din perspectivă sociologică reprezintă asocierea dintre clasa de elevi şi grup social; clasa ca grup socialdefiniţia dată de Mielu Zlate grupului-clasă: „ansambluri de indivizi (elevi), constituite istoric, între care există diverse tipuri de interacţiune şi relaţii îi comune determinate";

Dimensiunea normativă:

La baza construcţiei grupului – clasă stau unele seturi de norme, reguli, care vor regla întreaga desfăşurare a activităţii şcolare cotidiene.

normele în clasa de elevi:

normele explicite: norme constitutive (decurg din caracteristicile procesului de predare-învăţare şi de transmitere a valorilor cunoaşterii) şi normele instituţionale (decurg din prezentarea instituţiei şcolare ca instituţie socială);

normele implicitenormele ascunse, care se construiesc în cadrul grupului, produse de viaţa în comun a grupului;

legătura dintre normele clasei – cultura şcolară:

constituirea culturii normative implicite este legată şi de percepţia membrilor grupului faţă de normele şcolare explicite menţionate în regulamente şcolare;

presiunea exercitată de către cultura normativă şcolară asupra normelor din clasă poate determina fie un comportament grupal adaptativ, fie o destructurare şi o scindare a clasei respective; fără o corelaţie bună între cele două paliere normative pot apărea clase în derivă interiorizarea normelor explicite, astfel încât acestea să devină normele grupului;

Integrarea elementelor culturii normative implicite în procesul de favorizare şi consolidare a culturii normative explicite;

existenţa divergenţelor între cultura profesorilor şi cea a elevilorla nivelul elevilor, cultura implicită dezvoltă o serie de strategii de supravieţuire, care cuprind o multitudine de elemente de identificare, de descoperire şi de angajare cu ajutorul unor competenţe sociale, în

adaptarea la exigenţele normativităţii explicite;

Dimensiunea operaţională:

modalităţi de rezolvare a situaţiilor de criză: proceduri şi strategii de intervenţie ale cadrului didactidocalizarea pe varierea eficientă a raportului recompensă/ sancţiune;

Investigaţiile moderne oferă spre selecţie cadrelor didactice o serie de strategii de intervenţie.

strategia de dominareaplicarea pedepsei, comportamente profesorale de prestigiu şi autoritar;

negocierea explicită (consensuală, deschisă) şi implicită (ascunsă);

fraternizareaneputinţa de dominare a cadrului didactic, convertită într-o formă de „alint pedagogic"; cadrul didactic se aliază cu elevii, dând naştere unui univers inter-acţional foarte ciudat;

strategia bazată pe ritual şi rutinăcreează „profesorul predictibil", care-şi fundamentează intervenţiile pe standardizare şi uniformizare;

terapia ocupaţionalăsporeşte dinamica clasei cu precădere la nivel fizic, cultivând mişcarea ca formă supremă de tratament şi intervenţie în situaţii de abatere liniare, dar şi grave;

strategia de susţinere morală pune pe prim plan funcţia moralizatoare a discuţiei directe, asociind reuşita şcolară a elevului cu reuşita sa socială.

conformare şi complianţă comportamentală în clasa de elevi:

conformarea este o preluare a atitudinilor, valorilor, credinţelor (variabile de tip cultură normativă) caracteristice unui grup, complianţa reprezintă conotaţia negativă a conformării, sinonim îndepărtat al obedienţei.

Kalman prezintă stadiile influenţei sociale ca fiind:

1. complianţă (preluarea unui comportament în scopul obţinerii de reacţii favorabile din partea autorităţii);

2. identificarea (preluarea anumitor norme comportamentale cu ajutorul autodefinirii, prin relaţia cu cel de la care preia comportamentul);

3. internalizarea (preluarea anumitor comportamente normative aflate în consonanţă cu sistemul axiologic personal).

Microgrupurile:

sunt grupuri informale, neinstituţionalizate, formate pe baza unor interese comune. Ele apar în interiorul grupurilor formale şi întreţin relaţii cu alte grupuri sau microgrupuri. În funcţie de interesele pe baza cărora s-au format microgrupurile pot fi: de studiu, de joacă, de prieteni etc.

Consilierea:

vine în sprijinul copiilor, al adolescenţilor, al părinţilor şi al educatorilor prin explicarea motivelor care conduc la delincvenţă, abateri comportamentale, relaţionare deficientă, dificultăţi în învăţare şi, prin procese acţionale, ajută la găsirea soluţiilor viabile, optime pentru rezolvarea acestora. Scopurile consilierii se ating prin informaţii, discuţii de lămurire, încurajare, prelucrarea în comun a deciziilor. Etapele consilierii:

explicarea dorinţelor;

prezentarea căilor de rezolvare;

culegerea de informaţii relevante;

evaluarea în comun a informaţiilor;

prelucrarea criteriilor decizionale;

susţinerea în procesul de decizie;

oferta de sprijin.

— Orientarea şcolară şi profesională este un sistem de acţiuni şi măsuri prin care un individ sau un grup de indivizi este ajutat să-şi aleagă şcoala, respectiv profesiunea, potrivit atât cu înclinaţiile şi aptitudinile proprii, cât şi cu cerinţele sociale.

Deci, orientarea şcolară şi profesională se constituie ca un sistem coerent şi dinamic de principii, acţiuni şi măsuri prin care un individ sau un grup sunt îndrumaţi să-şi aleagă o anumită şcoală şi pentru o anumită profesie dată de o anumită şcoală, corespunzător înclinaţiilor, aptitudinilor şi aspiraţiilor proprii, în scopul dezvoltării personalităţii, respectiv al pregătirii pentru o anumită

profesie şi pentru integrarea social-utilă.

Multe dicţionare definesc separat noţiunea de orientare şcolară şi pe cea de orientare profesională. Cele două componente ale orientării şcolare şi profesionale se realizează atât una în continuarea celeilalte, cât şi în interacţiune.

Orientarea şcolară este acţiunea de îndrumare a elevului spre acel tip de şcoală, existent în sistemul de învăţământ al unei ţări, care-i asigură dezvoltarea maxim a a personalităţii sale. Orientarea şcolară este componenta necesară, pregătitoare pentru preorientarea şi orientarea profesională. Ea se realizează îndeosebi în şcoala primară şi în gimnaziu.

La rândul ei, orientarea profesională este definită ca o activitate bazată pe un sistem de principii, metode şi procedee prin care omul este ajutat să-şi aleagă acea profesiune pe care o poate exercita mai bine spre folosul său şi al societăţii.

Orientarea şcolară şi profesională se bazează pe cunoaşterea capacităţilor individului, pe cunoaşterea specificului profesiunii, a situaţiei cererii de forţă de muncă în domeniul respectiv şi pe realizarea unui acord între toate aceste elemente.

2. CLASA DE ELEVI CA GRUP EDUCAŢIONAL. SINTALITATEA CLASEI DE ELEVI

— Grupul este o pluralitate dinamică de persoane între care există mai multe tipuri de relaţii, cu influenţe multiple asupra membrilor săi. Clasa de elevi este un grup şcolar formal în cadrul căruia se pot forma microgrupuri (grupuri informale). Grupurile formale sunt organizate oficial, relaţiile dintre membrii grupurilor fiind reglementate de anumite norme. Clasa de elevi este un grup angajat în activităţi cu obiective comune, ce creează relaţii de interdependenţă funcţională între membrii săi. Grupurile informale sau microgrupurile (de studiu, de joacă, de prieteni) nu sunt instituţionalizate, ci sunt formate pe baza unor interese comune

(afective, culturale, biologice). Ele apar în interiorul

grupurilor formale şi întreţin relaţii îi cu alte grupuri sau microgrupuri.

Atât grupurile formale cât şi cele informale sunt conduse de lideri. În funcţie de stilul de conducere adoptat, liderii pot fi:

autoritari (cu atitudine de comandă; dau ordine şi cer să fie executate);

de tip democratic (cooperanţi, consultă membrii grupului în luarea deciziilor);

de tip laissez-faire (lasă totală libertate membrilor grupului, produc anarhie şi activităţi dezorganizate).

Clasa de elevi este un grup social cu un înalt grad de socializare, de instruire, de dezvoltare şi formare a personalităţii elevilor. În cadrul grupului, liderii acţionează pentru realizarea scopurilor şi asigurarea coeziunii grupului.

Între membrii clasei de elevi, ca grup socio-educativ, se stabilesc relaţii de tip formal şi informal, care la rândul lor îmbracă mai multe forme:

Relaţiile de comunicare se manifestă în schimbul de păreri, idei, convingeri şi concepţii şi în rezolvarea de probleme, acest tip de relaţii favorizând coeziunea grupului;

Relaţii de cunoaştere şi intercunoaştere a trăsăturilor de voinţă şi de caracter, a comportamentului;

Relaţiile afectiv-simpatetice de preferinţă, de respingere sau de indiferenţă, care pot stimula sau perturba starea de spirit şi randamentul grupului.

Aceste relaţii interpersonale se manifestă, pe de o parte în atitudinea unui membru al colectivului faţă de elevi, faţă de ceilalţi, iar pe de altă parte, în atitudinea grupului faţă de el.

În cadrul clasei de elevi, ca şi grup socio-educativ, fiecare elev este atât obiect cât şi subiect al educaţiei. Asupra fiecărui elev se exercită influenţa grupului, dar în acelaşi i timp fiecare elev îi influenţează pe ceilalţi prin acţiunile sale conferite de sarcinile pe care le are de îndeplinit în clasă. Deci, climatul psihosocial al grupului

şcolar influenţează formarea personalităţii elevilor sub toate aspectele sale.

Asupra grupului acţionează atât factori externi cât şi factori interni. Aceştia influenţează formarea elevilor şi coeziunea grupului şcolar. De regulă, factorii externi acţionează prin intermediul factorilor interni, oferind condiţiile de manifestare a acestora şi sunt constituiţi din:

stilul de conducere al învăţătorului/dirigintelui care trebuie să fie de tip democratic;

normele după care se conduce grupul (trebuie să formulaţi împreună cu elevii pe baza regulamentului şcolar şi nu impuse de învăţător/diriginte);

rolul pe care îl are fiecare în cadrul grupului.

Factorii interni sunt de natură socioafectivă: interesul, atracţia şi mândria fiecăruia de a face parte din grup, dar şi factori socio-cooperatori, manifestaţi în rolul fiecărui elev pentru realizarea scopurilor grupului şi în stilul de conducere.

Dinamica clasei de elevi ca şi grup socio-educativ este asigurată de propunerea şi realizarea unor scopuri cum ar fi: organizarea unor excursii, a unor vizite la muzee, a unor activităţi cultural-sportive. Realizarea unor asemenea scopuri produce elevilor plăcere şi bucurie, îi mobilizează să coopereze şi să participe la realizarea scopului propus.

Structura, coeziunea şi dinamica unui grup îi conferă acestuia o notă distinctă, care îl deosebeşte de celelalte grupuri, rezultând ceea ce numim sintalitatea grupului de elevi.

3. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ. ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ: FUNDAMENTE, OBIECTIVE, CONŢINUTURI, METODOLOGIE, CADRUL INSTITUŢIONAL (CENTRE ŞI CABINETE DE ASISTENŢĂ PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVILOR, CADRELOR DIDACTICE ŞI PĂRINŢILOR)

Activităţile de consiliere psihopedagogică presupun un demers educaţional formativ centrat pe valorificarea capacităţilor şi disponibilităţilor individuale ale persoanei.

Consilierea psihopedagogică are menirea să faciliteze învăţarea de către fiecare persoană a unor deprinderi şi abilităţi care să-i permită adaptarea permanentă la solicitările realităţii.

Consilierea educaţională sau psihopedagogică este un tip de consiliere care urmăreşte abilitarea persoanei pentru a-şi asigura funcţionarea optimă prin realizarea unor schimbări evolutive ori de câte ori situaţia o cere, având la bază un model psihoeducaţional al formării şi dezvoltării personalităţii umane.

Beneficiarii activităţilor de consiliere psihopedagogică sunt toţi cei aflat i la un moment dat în ipostaza de elev. Obţinerea unei eficienţe crescute în învăţare reclamă sprijinul şi îndrumarea consilierilor educaţionali. Consilierea psihopedagogică:

presupune sprijin şi îndrumare pentru învăţarea unor deprinderi, abilităţi, competenţe prin care persoana să facă faţă cu succes solicitărilor vieţ îi;

Îndrumă şi sprijină persoana pentru a învăţa să prevină eventualele situaţii de criză în care s-ar putea afla la un moment dat, să ştie cum să îşi pună în valoare disponibilităţile şi resursele pentru a se adapta optim la realitate;

ajută oamenii să înveţe să găsească soluţii acceptabile tuturor problemelor cu care se confruntă, dezvoltându-le ideea că stă în puterea lor să facă acest lucru.

Sarcina consilierului educaţional nu este aceea de a instrui, ci aceea de a sprijini oamenii să se ajute singuri în rezolvarea problemelor în asigurarea dezvoltării propriei personalităţi. Consilierul educaţional nu are soluţii prestabilite al căror succes este garantat necondiţionat, ci într-o situaţie dată ajută persoana în cauză să găsească soluţia cea mai bună pentru rezolvarea propriei probleme.

Conştientizarea de către fiecare persoană a propriilor capacităţi şi disponibilităţi şi cultivarea dorinţei de a se manifesta liber, autonom, independent sunt condiţii esenţiale ale trăirii unei vieţi pline de sens, însoţită de

sentimentul auto-împlinirii.

Orientarea şcolară şi profesională se referă la ansamblul activităţilor educaţional-formative prin care se acordă sprijin, ajutor şi îndrumare în alegerea studiilor şi a profesiilor care se potrivesc, în cea mai mare măsură, cu structura personalităţii fiecăruia şi răspund cerinţelor societăţii. Se focalizează în special pe îndrumarea persoanei pentru a obţine o calificare necesară exercitării unei ocupaţii.

Lumea muncii, a profesiilor şi ocupaţiilor a cunoscut în ultimul timp o dinamică accentuată, fără precedent, determinată de factori de natură social economică şi psihologică. Societatea evoluează, cerinţele ei sunt tot mai diverse şi mai schimbătoare astfel încât se impune pregătirea tinerei generaţii, şi nu numai a ei, pentru a se adapta acestor solicitări.

Consilierea şi orientarea şcolară şi profesională sunt direcţionate de mai multe principii:

Caracterul diferenţiat şi individualizat al consilierii şi orientării;

Structurarea consilierii şi orientării pe cunoaşterea personalităţii elevilor;

Cunoaşterea climatului psihosocio-cultural şi comportamental în care s-a format şi se dezvoltă personalitatea celui consiliat;

Formarea personalităţii ca proces continuu de construcţie şi reconstrucţie a structurilor psihofizice care determină gândirea şi comportamentul omului sub influenţa mediul psihosocio-cultural şi educaţional;

Managementul consilierii şi orientării de către şcoli, licee şi Centre Judeţene de Asistenţă Psihopedagogică, pe baza autocunoaşterii şi autoorientării.

Obiectivele orientării şcolare şi profesionale trebuie să fie: cunoaşterea profilului aptitudinal şi aspiraţional al elevilor (trebuie să ştim ce sunt, pot şi speră să devină elevii noştri);

Informarea adecvată a elevilor cu privire la orizontul devenirii profesionale;

conexarea adecvată a intereselor personale cu lumea profesiunilor, cu evoluţiile şi dinamica acestora.

Consilierea pentru orientarea şcolară cuprinde:

testarea nivelului de cunoştinţe, deprinderi, abilităţi, aptitudini, interese profesionale prin: probe de examen, teste chestionare de personalitate;

Informaţii cu privire la unităţile şcolare, potrivit resurselor de care dispune elevul respectiv;

Îndrumări privind alegerea formei de învăţământ potrivită nivelului de cunoştinţe, deprinderi, aptitudini şi interese profesionale. Consilierea pentru orientare profesională urmează după orientarea şcolară şi se bazează pe modul de integrare a elevului în forma de învăţământ recomandată. Ea se realizează prin:

Informaţii oferite elevului despre piaţa muncii, mecanismele ei de funcţionare, mobilitatea profesiilor, posibilităţi de încadrare, perspective;

nivelul de cunoştinţe, deprinderi şi aptitudini al elevului raportat la cerinţele meseriei pentru care vrea să se pregătească;

condiţiile locului de muncă şi contraindicaţiile sale;

posibilităţi de pregătire pentru profesia aleasă;

participarea părinţilor la şedinţele de consiliere profesională alături de profesori de specialitate şi specialişti din producţie;

confruntarea resurselor fizice şi intelectuale ale elevului cu cerinţele profesiei pentru care optează;

consilierea pentru auto-orientare profesională, pe baza conştientizării posibilităţilor de care dispune, raportate la piaţa muncii.

Metode şi tehnici de consiliere şi orientare şcolară şi profesională:

convorbiri individuale şi în grup;

studii de caz;

dezbateri organizate pentru rezolvarea de probleme şi pentru rezolvarea conflictelor;

teste, chestionare, inventare de personalitate;

proiecte individuale sau de grup;

monografii şi nomenclatoare profesionale;
vizite la expoziţii, întreprinderi, instituţii;
vizionări de filme;
exerciţii de autoevaluare a cunoştinţelor, priceperilor, abilităţilor;
sugestia, sfatul, îndemnul, interviul;
mass-media, brainstormingul, simularea;
demonstraţii, jocul de rol, modelarea etc.
fişe de observare a comportamentului.

Cadrul instituţional în cadrul căruia se realizează consilierea şi orientarea şcolară şi profesională este alcătuit din:

Centrele judeţene de asistenţă psihopedagogică din şcoli;
Cadrele didactice şi directorii unităţilor de învăţământ;
Casele Judeţene ale Corpului Didactic;
Întreprinderi şi instituţii;
Mass-media;
Comunitatea locală.

4. DOCUMENTE UTILIZATE ÎN MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI: PLANUL ACTIVITĂŢII EDUCATIVE (PE CICLU, AN, SEMESTRU), FIŞA DE CARACTERIZARE PSIHOSOCIO-PEDAGOGICĂ A CLASEI DE ELEVI; FIŞA DE CARACTERIZARE PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVULUI

În managementul clasei de elevi învăţătorul/dirigintele utilizează documente cuprinse în caietul învăţătorului/dirigintelui:

planificarea activităţii educative;
catalogul clasei;
numele cadrelor didactice care predau la clasa respectivă;
consiliul de conducere al clasei;
orarul clasei;
comitetul de părinţi cu atribuţiile lui;
planul de colaborare educativă cu familia şi de consiliere psihopedagogică prin lectorate;
planul de consiliere şi orientare şcolară şi

profesională;

fişa de caracterizare a clasei;

fişa de caracterizare psihopedagogic a a fiecărui elev.

Planul de colaborare educativă şi de consiliere psihopedagogică a familiei poate cuprinde: vizite la domiciliul elevilor, şedinţe de instruire a părinţilor cu teme date: De ce devin copiii capricioşi; Regimul zilnic de viaţă al copilului; Cum ajutăm copiii să înveţe; Banii de buzunar; Rolul şi funcţia educativă a familiei etc.

Planul de consiliere şi orientare şcolară şi profesională va cuprinde: planificarea vizitelor la întreprinderi şi instituţii, întâlniri cu specialişti din diferite domenii, vizitarea unor expoziţii cu caracter tehnic şi artistic, excursii, informarea elevilor asupra pieţei muncii din zona respectivă, studierea de monografii profesionale, colaborarea cu Centrele şi Cabinetele de asistenţă psihopedagogică pentru elevi şi cadrele didactice.

Fişa de caracterizare a clasei de elevi se alcătuieşte de către învăţător/diriginte la începutul fiecărui semestru. Fişa poate avea următoarea structură: numărul elevilor (fete, băieţi), elevi cu probleme de sănătate fizică şi mentală, situaţia la învăţătură la disciplinele fundamentale, elevi cu aptitudini speciale, elevi cu rezultate deosebite la învăţătură, elevi rămaşi în urmă la învăţătură, cauzele insuccesului şcolar, stilul muncii individuale ale elevilor, microgrupurile, liderii acestora, elevi izolaţi, disciplina clasei, elevi care ridică probleme de disciplină, dinamica grupului de elevi, măsuri educative pentru semestrul respectiv.

Fişa de observare şi caracterizare psihopedagogică a elevului poate conţine: date generale despre elev; date despre familie; dezvoltarea fizică şi date medicale; particularit ăţi psihice (atenţia, spiritul de observaţie, memoria, gândirea, temperamentul, atitudinea faţă de muncă, faţă de sine şi societate, abateri disciplinare, integrarea în clasa de elevi); concluzii psihopedagogice (aspecte pozitive, aspecte negative, recomandări privind stilul de învăţare şi trăsăturile de caracter); orientarea

şcolară şi profesională (obiecte de studiu cu cele mai bune rezultate, inteligenţa, aptitudinile, aspiraţiile profesionale).

5. PARTENERIAT ŞI COOPERARE ÎN DOMENIUL CONSILIERII

Şcoala şi cadrele didactice sunt printre cei mai importanţi factori de realizare a consilierii şi orientării şcolare şi profesionale. Elevul petrece cea mai mare parte din timpul evoluţiei sale intelectuale, morale şi profesionale în cadrul şcolii, în interacţiune cu cadrele didactice. Un rol deosebit în realizarea consilierii şi a orientării şcolare şi profesionale îl are învăţătorul sau dirigintele clasei.

Familia este primul factor educativ, iar influenţa sa este hotărâtoare în evoluţia tânărului. Uneori, datorită necunoaşterii, familia nu contribuie la o bună şi corectă orientare şcolară şi profesională a propriilor copii. Având în vedere influenţa socio-educaţională puternică a familiei, şcoala şi cadrele didactice alături de alţi factori educativi trebuie să îndrume şi să consilieze familia pentru ca aceasta să contribuie alături de ei la o orientare şcolară şi profesională eficientă a copiilor.

Organizaţiile de tineret, fundaţiile şi ONG-urile, prin caracteristicile şi funcţiile educative pe care le au pot, alături de şcoală şi familie, să contribuie la orientarea şcolară şi profesională a elevilor. De asemenea legătura organizaţiilor cu unităţile social-economice le poate determina pe acestea să ofere sponsorizări învăţământului.

Organismele şi societăţile economico-sociale de stat, mixte sau particulare sunt beneficiari ai învăţământului. Pentru ca aceştia să poată primi forţa de muncă şi specialişti de calitate, este necesar ca împreună cu şcoala să contribuie la orientarea şcolară şi profesională a tinerei generaţii prin prezentarea profesiilor în mass-media, prin reclame, monografii profesionale, prin întâlniri ale specialiştilor cu elevii etc. Sponsorizarea unităţilor de învăţământ poate ajuta realizarea obiectivelor orientării şcolare şi profesionale.

Prin mijloacele pe care le deţine, forţa de pătrundere

şi influenţare a mesajului audi-vizual, mass-media alături de Internet reprezintă forţe eficiente de consiliere în realizarea obiectivelor orientării şcolare şi profesionale. Mass-media şi Internetul pot prezenta şcolile şi unităţile social-economice în toată diversitatea lor, pot prezenta expuneri ale unor specialişti privind locul, rolul şi valoarea economică şi socială a unităţilor de profil şi a profesiunilor specifice, informând, conştientizând şi influenţând tineretul privind orientarea sau, după caz, reorientarea şcolară şi profesională în condiţiile economiei libere.

Pentru ca tânărul să poată face cea mai bună alegere în ceea ce priveşte şcoala şi profesia are nevoie de o consiliere specializată care îi poate fi oferită de Laboratoarele de consiliere şi orientare şcolară şi profesională, încadrate cu psihologi, pedagogi, medici şi specialişti în asistenţa socială şi înzestrate cu mijloacele necesare de cunoaştere adecvată a individualităţii tinerilor. Acţiunea de consiliere şi orientare şcolară şi profesională poate fi realizată şi de psihologii şcolari, eventual în colaborare cu alţi specialişti, medicul şi asistentul social şcolar etc., care acţionează în cadrul unui cabinet cu înzestrare şi funcţionalitate adecvate.

UZUMCORINA, profesor, inspector I.S.J. Arad

Bibliografie:

1. Anucuţa, P., Pedagogie (pentru studenţi şi cadre didactice), Editura Eurostampa, Timişoara, 1999.

2. Bontaş, I., Pedagogie. Tratat, Editura Bic All, Bucureşti, 2001.

3. Cucoş, C., (coordonator) Psihopedagogie (pentru examenele de definitivare şi grade didactice), Editura Polirom, Iaşi, 1998.

4. Creţu, C., Curriculum diferenţiat şi personalizat, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

5. Cristea, S., Dicţionar de pedagogie, Editura Litera International, Chişinău-Bucureşti, 2000.

6. Cristea, S., Fundamentele ştiinţelor educaţiei, Editura Litera International, Chişin au-Bucureşti, 2003.

7. Drăgan, I., Ozunu, D., Tomşa, Gh., (coord.),

Dicţionar de orientare şcolară şi profesională, Editura Afeliu, Bucureşti, 1996.

8. Dumitru, I.

— Al., Psihologia educaţiei, Editura Mirton, Timişoara, 2001.

9. Joiţa, E., Management educaţional, Editura Polirom, Iaşi, 2000.

10. Nicola, I., Dirigintele şi sintalitatea colectivului de elevi, EDP, Bucureşti, 1978.

11. Stoica, M., Pedagogie şi psihologie (pentru examenele de definitivare şi grade didactice), Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2002.

PEDAGOGIE ŞI ELEMENTE DE PSIHOLOGIE

Programa pentru definitivare în învăţământ institutori / învăţători

PRELUARE DE PE INTERNET

A. PREZENTARE GENERALĂ. COMPETENTE CHEIE

1. Programa de pedagogie pentru definitivarea în învăţământ reprezintă o componentă esenţială a curriculum-ului destinat formării continue a învăţătorilor, institutorilor cu pregătire medie şi universitară (de scurtă durată) care lucrează în învăţământul primar.

2. Concepţia şi principiile care stau la baza realizării ei sunt:

2.a. continuitatea, reflectată în obiectivele şi conţinuturile stabilite, asigurându-se atât integrarea pregătirii iniţiale din perioada studiilor liceale, cât şi formarea / dezvoltarea pentru cariera didactică (gradele didactice II şi I);

2.b. coerenţa, conferită de organizarea şi articularea modular-tematică a obiectivelor ariilor de conţinut şi referinţelor bibliografice orientate spre a elimina repetiţiile, interferenţele şi contradicţiile conceptualmetodologice ale diferitelor abordări, respectând însă legitimitatea variatelor puncte de vedere;

2.c. adecvarea, asigurată prin corelarea şi armonizarea obiectivelor şi a conţinuturilor dezvoltate cu direcţiile şi programele de reformă educaţională aflate în

desfăşurare în România;

2.d. dezvoltarea şi inovarea, satisfăcute prin introducerea unor noi teme destinate să iniţieze candidaţii în ceea ce semnifică astăzi achiziţie modernă, pozitivă în domeniul de referinţă psihopedagogic, să sensibilizeze cadrele didactice, învăţători, la problematica tendinţelor de inovare a teoriei şi a practicii educaţionale pe plan naţional şi internaţional;

3. Domeniile şi unităţile de competenţă cheie, precum şi nivelurile de performanţă vizate de examenul de definitivat la disciplina pedagogie – elemente de psihologie sunt, în principal următoarele:

3.1. stăpânirea şi utilizarea adecvată şi argumentată a conceptelor, teoriilor, orientărilor şi tendinţelor ştiinţifice specifice fiecărei arii tematice stabilite în programă;

3.2. stăpânirea optimă a capacităţilor de proiectare, conducere şi evaluare a proceselor de instruire şi educaţie şcolară şi extraşcolară în învăţământul primar;

3.3. manifestarea unei conduite psihopedagogice optim creative în domeniul organizării experienţelor de instruire şi învăţare, al interpretării fenomenelor şi proceselor educaţionale, al soluţionării dificultăţilor de transpunere în practica şcolară a teoriilor şi modelelor de referinţă în disciplina predată;

3.4. utilizarea eficientă a metodologiei ştiinţifice destinate cunoaşterii şi formării elevilor / grupurilor şcolare, comunicării educaţionale eficiente, consilierii elevilor şi părinţilor;

3.5. manifestarea unor atitudini şi motivaţii pozitive fată de evoluţia personalităţii elevului, asigurând astfel şanse de acces, de reuşită şi integrare şcolară şi socială pentru toţi copiii. 4. Comparativ cu vechea programă de definitivare, prezentul corp de teme aduce unele ameliorări. Acestea constau în:

a. restructurarea unor elemente în conţinutul temelor, inclusiv introducerea unor concepte noi;

b. introducerea de noi teme (de exemplu, temele vizând sistemul instituţional, managementul clasei de

elevi);

c. prezentarea unei bibliografii generale şi tematice nerestrictive, conţinând documente legislative şi cu rol reglator în învăţământ, cursuri şi monografii, precum şi dicţionare, de natură să dezvolte bibliografia ataşată fiecărei teme; ea va fi consultată corespunzător solicitărilor din subtematica prezentată.

B. TEME PENTRU STUDIUL INDIVIDUAL, CURSURI, SEMINARII ŞI APLICAŢII

I. Problematica educaţiei şi a învăţământului în societatea contemporană.

Inovaţie şi reformă în şcoala românească. II. Educabilitatea. Factorii devenirii fiinţei umane.

III. Structura şi dinamica personalităţii.

IV. Problematica sistemului instituţional şi a procesului de învăţământ.

V. Finalităţile educaţiei. Ideal, scopuri, obiective.

VI. Învăţarea şcolară. Orientări contemporane în teoria şi practica învăţării.

VII. Probleme teoretice şi practice ale curriculumului. Reforma curriculumului în învăţământul românesc.

VIII. Predarea. Orientări contemporane în teoria şi practica predării.

IX. Metodologia şi tehnologia instruirii. Moduri şi forme de organizare a activităţilor didactice. X. Evaluarea în procesul de învăţământ şi educaţie.

XI. Proiectarea pedagogică a educaţiei şi instruirii. Moduri şi forme de organizare a activităţilor didactice. XII. Consilierea. Managementul clasei de elevi.

C. BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

Legea învăţământului nr. 84/1995, republicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 606, 10 decembrie 1999.

Legea privind Statutul personalului didactic nr. 128/1997, Monitorul Oficial al României, partea I, nr. 158.

MEN, Curriculum Naţional. Planuri – cadru de învăţământ pentru învăţământul preuniversitar (coord. D.

Georgescu, M. Cerchez, M. Singer, L. Preoteasa), Bucure şti, Editura Corint, 1999.

CERGHIT, I… VLĂSCEANU, L., Curs de pedagogie, Bucureşti, 1988.

COSMOVICI, A., IACOB, L., (coord), Psihologie şcolară, Iaşi, Editura Polirom, 1998.

CUCOŞ, C. (coord), Psihopedagogie pentru examenul de definitivare şi grade didactice, Iaşi, Polirom, 1998.

IUCU, B., R, Managementul şi gestiunea clasei de elevi – fundamente teoreticometodologice, Iaşi, Polirom, 2000.

IONESCU, M., RADU, I. (coord), Didactica modernă, Cluj-Napoca, Dacia, 1995.

JINGA, I., ISTRATE, E. (coord), Manual de pedagogie, Bucureşti, Editura All, 1998.

NEAC ŞU, I., Instruire şi învăţare, Bucure şti, EDP, 1999.

NECULAU, A., COZMA, T., (coord), Psihopedagogie pentru examenul de definitivat şi gradul II, Iaşi, Editura S. Haret, 1999.

CRISTEA, S., Dicţionar de termeni pedagogici, Bucureşti, EDP, 1998.

ŞCHIOPU, U., (coord), Dicţionar de psihologie, Bucureşti, Editura Babel, 1997.

D. ANALITICA TEMELOR

I. Problematica educaţiei şi învăţământului în societatea contemporană. Inovaţie şi reformă în şcoala românească

1. Educaţia şi provocările lumii contemporane: criza mondială a educaţiei, procese de tranziţie, soluţii generale şi specifice.

2. Educaţia şi dezvoltarea durabilă a societăţii între exigenţele prezentului şi cele ale viitorului. Dinamica relaţiei educaţie de bază / educaţie permanent a / autoeducaţie.

3. Inovaţie şi reformă în învăţământul primar românesc – finalităţi, tendinţe, politici şi practici educaţionale (implicarea părinţilor şi a comunităţii în viaţa

şcolii).

4. Managementul schimbărilor în învăţământ.

5. Alternative la învăţământul primar din România: Waldorf, Step by Step.

BIBLIOGRAFIE:

Agenţia Naţională Socrates, Combaterea eşecului şcolar: o provocare pentru construc ţ ia europeană, Bucureşti, Editura Alternative, 1996.

BÂRZEA, C., Arta şi ştiinţa educaţiei, Bucureşti, EDP, 1995

BÂRZEA, C., (coord), Reforma învăţământului în România: condiţii şi perspective, Bucure şti, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 1993.

BOTKIN, J., W., ELMANDIRA, M., MALITA, M., Orizontul fără limite al învăţării, Bucureşti, Editura Politică, 1981.

DAVE, R.H. (şubred), Fundamentele educaţiei permanente Bucureşti, EDP, 1991.

CRISTEA, S., Fundamentele pedagogice ale reformei învăţământului, EDP, 1994.

FAURE, E., (şi colab), A învăţa să fii. Un raport UNESCO, Bucureşti, EDP, 1982

MARGA, A., Educaţia în tranziţie, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1999.

MIROIU, A., (coord), învăţământul românesc azi. Studii de diagnoză, Iaşi, Editura Polirom, 1998

NEACŞU, I., (coord.), Şcoala românească în pragul mileniului III, Bucureşti, Editura Paideia, 1997.

PĂUN, E., Educaţia şi dezvoltarea socială în domenii ale pedagogiei

(coord, S., STANCIU) Bucureşti, EDP, 1983.

Xxx, Problematica reformei, Revista de pedagogie, nr. 1 – 2/1993.

STANCIU, I., GH., Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX, Bucureşti, EDP, 1995.

TOMAS, J., Marile probleme ale educaţiei în lume, Bucureşti, EDP, 1977.

VĂIDEANU, G., Educaţia la frontiera dintre milenii,

Bucureşti, Editura Politică, 1988.
VĂIDEANU, G., UNE SC O-50-EDUCAŢIE, Bucureşti, EDP, 1996.
VI A SECANU, L., Decizie şi inovaţie în învăţământ, Bucureşti, EDP, 1979.
XXX Curriculum Naţional. Cadru de referinţă, MEN – CNC, Bucureşti, Editura Corint, 1998.
XXX Programe şcolare pentru învăţământul primar, MEN-CNC, Corint, 1998.
XXX Planuri-Cadru de învăţământ pentru învăţământul preuniversitar, MEN, Editura Corint, Bucureşti, 1999.

II. Educabilitatea. Factorii devenirii fiinţei umane

1. Conceptul de educabilitate.

2. Teorii privind educabilitatea: teoria ereditaristă, teoria ambientalistă, teoria dublei determinări – esenţa (mecanisme), limite.

3. Ereditatea – premisă naturală a dezvoltării psiho-individuale.

4. Mediul-cadrul sociouman al dezvoltării psiho-individuale.

5. Educaţia-factor determinant al dezvoltării psiho-individuale.

6. Specificul influenţelor educative şi ale mediului la şcolarul mic şi mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

Antonesei, L., Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei, Iaşi, Editura Polirom, 1996.
Birch, A., Hayward, Sh., Diferenţe interindividuale, Bucureşti, Editura Tehnică, 1999.
Golu, P., învăţare şi dezvoltare, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi
Enciclopedică, 1985.
Larmat, J., Genetica inteligenţei, Bucureşti, Editura, Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1977.
Macovei, E., Educabilitatea (în Pedagogie) Bucureşti, EDP, R.A., 1997.
Monteil, J-M., Educaţie şi formare, Iaşi, Editura

Polirom, 1997.

Negreţ I., Educabilitatea (în Manual de pedagogie) (coord., I. Jinga, E., Istrate), Bucureşti, Editura All, 1998.

Oancea Ursu, Gh., Ereditatea şi mediul în formarea personalităţii, Timişoara, Editura Facla, 1985.

Păun, E., Educabilitatea (în Curs de pedagogie), (coord I., Cerghit; L., Vlăsceanu), Bucureşti, Universitatea Bucureşti, 1988.

Piaget, J., Biologie şi educaţie, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1975.

Todoran, D., Individualitate şi educaţie, Bucure şti, EDP, 1974

III. Structura şi dinamica personalităţii

1. Conceptul de personalitate:

Modele de abordare a personalităţii – modelul trăsăturilor, modelul factorial, modelul umanist ş. a;

Structura personalităţii – temperament, aptitudini, caracter. Unitatea şi dinamica lor.

Perspective noi în abordarea structurii personalităţii.

2. Caracteristicile dezvoltării psihofizice a şcolarului mic şi mijlociu.

3. Dimensiunea creativă a personalităţii. Formare, dezvoltare, exprimare, afirmare în plen individual şi social.

4. Metode şi tehnici de cunoaştere a personalităţii şcolarului mic şi mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

Allport, G., Structura şi dezvoltarea personalităţii, Bucureşti, EDP, 1981.

Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie şcolară, Iaşi, Editura Polirom, 1998.

Creţu, C., Psihopedagogia succesului, Iaşi, Editura Polirom, 1997.

Davitz, G., Ball, S., Psihologia procesului educaţional, Bucureşti, EDP, 1978.

Nicola, Gr. (coord.), Psihologia socială, Aspecte contemporane, Iaşi.

Editura Polirom, 1996.

Oprescu, V., Fundamentele psihologice ale pregătirii

şi formării didactice, Craiova, Editura Universitaria, 1996.

Pavelcu, V., Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii, Bucureşti, EDP, 1982.

Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Cre ţ u, T., (sub redacţie), Psihologia şcolară, Tipografia Universităţii, Bucureşti, 1987.

Stoica, A., Creativitatea elevilor – posibilităţi de cunoaştere şi educare, Bucureşti, EDP, 1983.

Şchiopu, U., Verza, E., Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii, Bucureşti, EDP, 1995.

Zlate, M., Fundamentele psihologiei, Bucureşti, Editura XXI, 1994.

Zlate, M., Eul şi personalitatea, Bucureşti, Editura" Trei", 1997.

IV. Problematica sistemului instituţional de învăţământ şi a

9 9

procesului de învăţământ

9

1. Sistemul de învăţământ – concept, funcţii, structura, tendinţe de evoluţie.

2. Procesul de învăţământ – concept, funcţii, structură. Dimensiuni generale (funcţională, structurală, operaţională). Caracteristici generale (interacţiunea învăţător – elev, interdependenţa informativ – formativ, reglarea – autoreglarea). Specificul abordării sistemice şi comunicaţionale în învăţământul primar.

3. Analiza procesului de învăţământ la nivelul interacţiunii, evaluarea iniţiată – predareânvăţare – evaluare.

4. Interdependenţa formal-nonformal-informal la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ.

5. Normativitate în procesul de învăţământ. Sistemul principiilor didactice. Fundamente, relevanţa pentru învăţământul primar, practica, aplicaţii.

BIBLIOGRAFIE:

Agenţia Naţională Socrates, Fişe descriptive ale sistemelor educative ale statelor membre în Comunitatea

Europeană (în Combaterea eşecului şcolaro provocare pentru construcţia europeană), Bucure şti, Editura Alternative, 1996.

Călin, M., Procesul instructiv – educativ – subsistem pedagogic. Perspectiva sistematic structurală şi funcţională (în Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară. Analiza multireferenţială), Bucureşti, EDP, 1995

Călin, M., Normativitatea educaţiei (în Teoria educaţiei, fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative), Bucureşti, Editura All, 1996.

Abordarea sistemică a procesului de învăţământ (în Sinteze pe teme de didactică modernă), Culegere editată de revista „Tribuna şcolii”, Bucureşti, 1986, (coord. Radu, I.T.)

Cristea, S., Formele educaţiei. Sistemul de educaţie, în Pedagogie, volumul I, Piteşti, Editura Hardiscom, 1997

Cucoş, C., Normativitatea activităţii didactice (în Pedagogie), Iaşi, Editura Polirom, 1996.

Ministerul învăţământului, învăţământul din alte ţări, Bucureşti, 1990.

Nicola, I., Procesul de învăţământ (în Pedagogie), Bucureşti, EDP, 1994.

Păun „E., Şcoala-abordare socio pedagogică, Iaşi, Editura Polirom, 1999.

Vă ideanu, G., Educaţia la frontiera dintre milenii, Bucureşti, Editura Politică, 1988

V. Finalităţile educaţiei. Ideal, scopuri, obiective

1. Definirea şi analiza conceptelor: finalitate, ideal, scop, obiectiv, sarcină, profilul educaţional al elevului.

2. Taxonomia finalităţilor. Criterii şi sisteme de referinţă în clasificare: macromicro (finalităţi de sistem-finalităţi de proces); grad de generalitate (obiective generalespecifice /intermediare; obiectivecadru, obiective de referinţă; concrete/ operaţionale); conţinut psihologic (obiective cognitive afective psihomotorii) competenţe generale şi specifice; temporalitate; măsurabilitate ş.a.

3. Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale. Concept, model, relevanţa practică, limite. Aplicaţii.

BIBLIOGRAFIE:

Călin., M., Scopurile procesului instructiv-educativ. Perspectiva axiologică şi praxiologică (în Procesul instructiv-educativ). Instruire şcolară. Analiza multireferenţială, Bucureşti, EDP, 1995

Cerghit. I., (coordonator), Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, Bucureşti, EDP, 1983

Cristea, S., Finalităţile educaţiei (în Pedagogie), vol. I, Piteşti, Editura Hrdiscom, 1996

Cristea., S., Obiectivele pedagogice ale procesului de învăţământ (în Pedagogie), vol.2. Piteşti, Editura Hardiscom, 1997.

Cucoş, C., Finalităţile educaţiei (în Pedagogie), Iaşi, Editura Polirom, 1996

De Landsheere, V., De Landsheere, G., Definirea obiectivelor educaţiei, Bucureşti, EDP, 1979

Dimitriu. E., Finalităţile educaţiei (în Probleme fundamentale ale educaţiei, coord. D. Todoran), Bucureşti, EDP, 1982.

Gagne, R., Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, Bucureşti, EDP, 1977.

Neacşu, I. Finalităţile educaţiei (în Curs de pedagogie coord. I, Cerghit, L. Vlăsceanu), Universitatea Bucure şti, 1988.

Nicola, I., Finalităţile acţiunii educaţionale. Proiectarea educaţională, în Pedagogie, Bucureşti, EDP, 1994

Potolea, D., Scopuri şi obiective ale procesului didactic, în Sinteze pe teme de didactică modernă (coord „I. T. Radu). Culegere metodică, editată de „Tribuna Şcolii”, Bucureşti, 1996.

Potolea, D., Teoria şi metodologia obiectivelor educaţionale (în Curs de pedagogie, coord. I. Cerghit, L. Vlăsceanu), Universitatea Bucureşti, 1988.

Curriculum Naţional – Cadru de referinţă, M.E.N.-C.N.C. Corint, Bucureşti, 1998.

VI. Învăţarea şcolară. Orientări contemporane în teoria şi practica învăţării

1. Conceptul de învăţare şcolară… Mecanisme şi procesualitate. Forme, tipuri şi niveluri de învăţare. Teorii ale învăţării (B.F. Skinner, J, Piaget, L.S. Vîgotski, J. Bruner, D.P. Ausubel, Gagne ş.a.).

2. Condiţii interne ale învăţării şcolare: procesele cognitive, afective, volitive: motivaţia-geneza, dinamica, forme, structuri motivaţional – atitudinale. Legea optimului motivaţional.

3. Condiţii externe ale învăţării şcolare: statutul profesorului, mediul şcolii şi al clasei de elevi, mediul socio-familial, factori ergonomici şi de igiena ai învăţării ş.a.

4. Interdependenţa dintre condiţiile interne şi externe ale învăţării. Valorificare şi optimizare.

5. Specificul învăţării la şcolarul mic şi mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

Ausubel, D., Robinson, R., învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică, Bucureşti, EDP, 1981.

Cosmivici., A. (coord. A… Neculau, T, Cozma), învăţarea şcolară (în Psihopedagogia pentru examenul de definitivare şi gradul I), Iaşi, Editura Spiru Haret, 1994.

Gagne, R.”, Condiţiile învăţării”, EDP, Bucureşti, 1975.

Golu, P., Verza, E… Zlate, M. „Psihologia copilului”, Manual pentru şcoli normale, EDP, Bucureşti, 1993.

Golu, P., învăţare şi dezvoltare, Bucureşti, ESE, 1985.

Kulesar, T., Factorii psihologici ai reuşitei şcolare, Bucureşti, EDP, 1978.

Jinga, I., Negreţ I., învăţarea eficientă, Bucure şti, Editura Aldin, 1999.

Miclea, M., Psihologia cognitivă, Cluj-Napoca, Editura Gloria, 1994.

Miclea, M., învăţarea şcolară şi psihologia cognitivă, în Educaţia şi dinamica ei, (coord… M. Ionescu), Bucureşti, Editura Tribuna învăţământului, 1998.

Neacşu, I., Metode şi tehnici moderne de învăţare eficienta A Bucureşti, Editura Militară, 1990.

Neacşu, I., Instruire şi învăţare, Bucureşti, EDP, 1999.

Verza, E., Şchiopu, U., Psihologia vârstelor, Bucureşti, EDP, 1995.

VII. Probleme teoretice şi practice ale curriculumului. Reforma curriculumului în învăţământul primar românesc

1. Analiza conceptelor: curriculum, arie curriculară, ciclu curricular, conţinut al învăţământului, situaţie de învăţare.

2. Relaţia obiective-conţinuturi, metode de predare-învăţare-evaluare.

3. Factori determinanţi şi surse generatoare în elaborarea curriculumului.

4. Tipuri de curriculum: core curriculum (de bază, trunchi comun) – curriculum la dispoziţia şcolii; analiza raporturilor obligatoriu-opţional; formalnonformal; naţional-local.

5. Orientări şi practici noi în organizarea curriculumului: interdisciplinaritate, organizare modulară, organizare de tip integrat, curriculum diferenţiat şi personalizat.

6. Documentele curriculare: planul-cadru, programe şcolare, manualele, materialele suport (ghiduri, portofolii, culegeri, manualul profesorului etc.). Metodologia aplicării lor în şcoală.

BIBLIOGRAFIE:

Creţu, C., Curriculum diferenţiat şi personalizat, Iaşi, Editura Polirom, 1998.

Creţu, C., Conceptul de curriculum (etimologie, evoluţii semantice ale conceptului de curriculum, definiţii, componentele curriculumului, tipuri de curriculum), (în Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice, coord. C, Cucoş), Iaşi, Editura Polirom, 1998.

Cristea, S., Proiectarea curriculară (în Pedagogia), vol.2, Piteşti, Editura Hardiscom, 1997.

Crişan, Al. (coord.), Curriculum şcolar. Ghid metodologic, Bucureşti, M.E.I.-I.S.E., 1996.

Cucoş, C., Delimitări conceptuale: conţinut al învăţământului şi curriculum (în Pedagogie), Iaşi, Editura Polirom, 1996.

Curriculum şi dezvoltare curriculară, Revista de pedagogie, nr. 3 – 4/1994.

D'Hainaut, L., (coord.), Programe de învăţământ şi educaţia permanentă, Bucureşti, EDP, 1981.

Jinga, I., Negreţ, I., învăţarea eficientă, Bucure şti, Editura Aldin, 1999.

Potolea, D., Teoria şi metodologia obiectivelor educaţionale, (în Curs de pedagogie coord: I. Cerghit, L. Vlăsceanu), Bucureşti, Universitatea Bucureşti, 1988.

Stanciu, M., Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic, Iaşi, Editura Polirom, 1999.

Văideanu, G., Orientări şi tendinţe în educaţia contemporană, (în Educaţia la frontiera dintre milenii), Bucureşti, Editura Politică, 1988.

Ungureanu, D., Teoria curriculumului, Timişoara, Editura Mirton, 1999.

VIII. Predarea. Orientări contemporane în teoria şi practica predării

1. Conceptul de predare. Relaţia predare – învăţare – evaluare.

2. Predarea – act de comunicare pedagogică eficientă.

3. Strategii şi stiluri de predare.

4. Specificul predării în învăţământul primar.

5. Modele de determinare a eficacităţii şi eficienţei predării şi a comportamentului didactic al învăţătorului.

Bibliografie:

Davitz, J., Ball, S., Psihologia procesului educaţional, Bucureşti, EDP, 1978.

Dragu, A., Structura personalităţii profesorului, Bucureşti, EDP, 1996.

Ionescu, M., Chiş, V., Strategii de predare-învăţare în concordanţă cu scopurile didactice, (în Sinteze pe teme de didactică modernă), Bucureşti, Tribuna învăţământului, 1986.

Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Iaşi, Polirom, 2000.

Marcu, S., (coord.), Competenţa didactică – perspectiva psihologiei.

Bucureşti, Editura All, 1999.

Mitrofan, N., Aptitudinea pedagogică, Bucureşti, Editura Academiei, 1982.

Neacşu, I., Instruire şi învăţare, Bucureşti, EDP, 1999.

Potolea, D., Profesorul şi strategiile conducerii învăţării, (în vol. Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ, coord. I. Jinga, L., Vlăsceanu), Bucureşti, Editura Academiei, 1989.

Şoitu, L., Pedagogia comunicării, Bucureşti, EDP, 1997.

IX. Metodologia şi tehnologia instruirii

1. Delimitări conceptuale: metodologie, tehnologie, strategie, metodă, procedeu, mijloc. Analiza interdependenţelor. Rolul integrator al strategiilor didactice.

2. Sistemul metodelor de instruire. Clasificare şi caracteristicile principalelor grupe de metode. Specificul metodelor de instruire pentru învăţământul primar.

3. Descrierea metodelor de instruire. Fundamente şi posibilităţi de aplicare eficientă, activizatoare, creativă.

4. Mijloace didactice şi suporturi tehnice de instruire: rol, funcţii, valenţe formative.

5. Instruirea asistată de calculatordirecţie strategică în perfecţionarea metodologiei şi tehnologiei instruirii.

BIBLIOGRAFIE:

Cerghit, I., Metode de învăţământ, Ed a II-a, Bucureşti, EDP, 1980.

Cerghit, I., Neacşu, I., Metodologia activităţii didactice, (în Didacticacoord. D. Salade), Bucureşti, EDP, 1982.

Chiş, V., Demersuri de instruire sub asistenta calculatorului, (în Educaţia şi dinamica ei), Bucureşti, Editura Tribuna învăţământului, 1998.

Cretu, C., Instruirea asistată de calculator. Experienţe şi perspective, (în Psihopedagogie pentru examenul de definitivare şi gradul II, coord. A. Neculau, T. Cozma), Iaşi, Editura Spiru Haret, 1994.

Ionescu, M., Chiş, V., Metodologia activităţii didactice, (în Didactica modernă, coord. M. Ionescu, I. Radu), Cluj-Napoca, Editura Dacia.

1995.

Mucica, T. (coord.), îndrumar metodic pentru folosirea mijloacelor de învăţământ, Bucureşti, EDP, 1982.

Moise, C., Metode de învăţământ, (în Psihopedagogia pentru examenele de definitivare şi grade didactice – coord. C. Cucoş), Iaşi, Editura Polirom, 1998.

X. Evaluarea în procesul de învăţământ şi educaţie

1. Definirea şi analiza conceptului de evaluare. Măsurarea aprecierea – decizia. Integrarea evaluării în procesul de învăţământ.

2. Funcţiile evaluării: de informare, motivaţională, de control, diagnoza, selecţie şi certificare, prognoza, reglare-autoreglare.

3. Forme / tipuri de evaluare a rezultatelor şi a progreselor şcolare: iniţială, continuă / formativă, finală / sumativă.

4. Metode şi tehnici de evaluare a rezultatelor şi a progreselor şcolare (verificări orale, lucrări scrise, lucrări practice, teste de evaluare, proiecte, portofolii, chestionare, observaţiile ş.a.).

5. Factori perturbatori şi erori în evaluarea şcolară. Modalităţi de corectare.

6. Metodologia proiectării, elaborării, aplicării şi interpretării probelor evaluative.

7. Formarea capacităţii de autoevaluare la elevi.

8. Perfecţionarea metodologiei de evaluare şi perspectiva reformei învăţământului în România.

BIBLIOGRAFIE:

Cucoş, S., Probleme de docimologie didactică, în Psihopedagogia pentru examenele de definitivare şi gradele didactice (coord. C. Cucoş), Iaşi, Editura Polirom,

1998.
De Lansheere, G., Evaluarea continuă a elevilor şi examenele, Bucureşti, EDP, 1975.
Jinga I., Petrescu A., Evaluarea performanţei şcolare, Bucureşti, Editura Delfin, 1996.
Neacşu, I., Stoica, A., (coord.), Ghid general de evaluare şi examinare, MEN, Bucureşti, Editura Aramis, 1996.
MEN, Reforma sistemului de evaluare şi examinare, Bucureşti, Editura
Şcoală Românească, 1998. Radu, I.T., Evaluarea rezultatelor şcolare, în Sinteze pe teme de didactică modernă, Bucureşti, Tribuna învăţământului, 1981.

XI. Proiectarea pedagogică a activităţilor de instruire şi educare. Moduri şi forme de organizare a activităţilor didactice

1. Conceptul de proiectare pedagogică. Funcţiile proiectării pedagogice: anticipare, orientare, organizare, dirijare, reglare-autoreglare, decizie, inovare.

2. Etapele proiectării pedagogice: definirea obiectivelor şi a sistemului de referinţă spaţio-temporal, determinarea conţinuturilor; stabilirea strategiei optime de acţiune; stabilirea criteriilor şi a instrumentelor de evaluare.

3. Niveluri ale proiectării pedagogice. Finalizarea proiectării pedagogice

3.1. Proiecte elaborate pe: ciclu, an, semestru de învăţământ; săptămână, oră;

3.2. Proiecte elaborate pe: arii curriculare, disciplina şcolară, tema, subiect.

4. Unitate şi diversitate în proiectarea activităţilor de instruire şi educaţie. Modele de proiectare a lecţiei, a altor activităţi şcolare şi extraşcolare.

5. Grile de evaluare. Criterii de autoevaluare.

6. Moduri şi forme de organizare a activităţilor didactice: concept, tipologie (frontal, pegrupe, individual etc.): Lecţia – activitate didactică de bază. Alte forme de organizare.

7. Aplicaţii: proiectarea unui sistem de lecţii, de alte activitâţii şcolare şi extraşcolare.

BIBLIOGRAFIE:

Buzaş, L., Activitatea didactică pe grupe, Bucureşti, EDP, 1976.

Cerghit, I., (coord.). Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, Bucureşti, EDP, 1983.

Gagne, R.M... Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, Bucureşti.

EDP, 1977.

Ionescu, M., Clasic şi modern în organizarea lecţiei, Cluj-Napoca Editura Dacia, 1982.

Ionescu, M., Lecţia între proiect şi realizare, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982.

Jinga, I., Negreţ, I., învăţarea eficientă, Bucure şti, Editura Aldin, 1999.

Neacşu, I., Instruire şi învăţare, Bucureşti, EDP, 1999.

XII. Consilierea. Managementul clasei de elevi

1. Delimitarea conceptelor: managementul organizaţiei şcolare, managementul clasei, microgrup şcolar, consiliere, orientare şcolară şi profesională.

2. Clasa de elevi ca grup educaţional. Sintalitatea clasei de elevi.

3. Consilierea psihopedagogică. Orientare şcolară şi profesionala: fundamente, obiective, conţinuturi, metodologie, cadru instituţional (centre şi cabinete de asistenţă psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice şi părinţilor).

4. Documente utilizate în managementul clasei de elevi: planul activităţii educative (pe ciclu, an, semestru), fişa de caracterizarepsiho socio-pedagogică a clasei de elevi; fişa de caracterizare psihopedagogică a elevului.

5. Parteneriat şi cooperare în domeniul consilierii.

BIBLIOGRAFIE:

Badea. E., Caracterizarea dinamică a copilului şi a adolescentului de la 3 la 17 – 18 ani, Bucureşti, Editura Tehnică, 1997.

Cretu, C., Curriculum diferenţiat şi personalizat, Iaşi, Editura Polirom, 1998.
Dirigintele. Ora de dirigenţie, volum editat de Tribuna învăţământului, Bucureşti, 1995.
Drăgan, I., Ozunu, D., Tomşa, Gh., (coord.), Dicţionar de orientare şcolară şi profesională, Bucureşti, Editura Afeliu, 1996.
Geissler, E., Mijloace de educaţie, Bucureşti, EDP, 1977.
Holban, I., (coord.), Cunoaşterea elevului. O sinteza a metodelor, Bucureşti, EDP., 1978.
Iucu, R., Managementul şi gestiunea clasei, Iaşi, Editura Polirom, 2000.
Nicola, I., Dirigintele şi sintalitatea colectivului de elevi, Bucureşti, EDP, 1978.
Păun, E., Clasa de elevi ca grup educaţional, în Sociopedagogie şcolară, Bucureşti, EDP, 1982.
Păun, E., Şcoală – abordare sociopedagogică, Iaşi, Editura Polirom, 1999.
Salade, D., Dimensiunile educaţiei, Bucureşti, EDP, 1997.
Toma, S., Profesorul, factor de decizie, Bucureşti, Editura Tehnică, 1994.
Tomşa, Gh., Consilierea şi orientarea în şcoală, Bucureşti, Casa de Editură şi Presă, Viaţa Românească, 1999.
Zlate, M., Zlate, C., Cunoaşterea şi activarea grupurilor şcolare, Bucureşti, Editura Politică, 1982.

PEDAGOGIE ŞI ELEMENTE DE PSIHOLOGIE

Programa pentru gradul II în învăţământ institutori / învăţători

PRELUARE DE PE INTERNET

A. PREZENTARE GENERALĂ. COMPETENTE CHEIE

9

1. Programa de pedagogie pentru obţinerea gradului II în învăţământ reprezintă o componentă esenţială a curriculum-ului destinat formării continue a învăţătorilor, institutorilor cu pregătire medie şi universitară (de scurtă

durată) care lucrează în învăţământul primar.

2. Concepţia şi principiile care stau la baza realizării ei sunt:

2.a. continuitate, reflectată în obiectivele şi conţinuturile stabilite, asigurându-se atât integrarea pregătirii iniţiale din perioada studiilor liceale, cât şi formarea / dezvoltarea pentru cariera didactică (gradul didactic I);

2.b. coerenţa, conferită de organizarea şi articularea modulartematică a obiectivelor ariilor de conţinut şi referinţelor bibliografice orientate spre a elimina repetiţiile, interferenţele şi contradicţiile conceptual-metodologice ale diferitelor abordări, respectând însă legitimitatea variatelor puncte de vedere;

2.c. adecvarea, asigurată prin corelarea şi armonizarea obiectivelor şi a conţinuturilor dezvoltate cu direcţiile şi programele de reformă educaţională aflate în desfăşurare în România;

2.d. dezvoltarea şi inovarea, satisfăcute prin introducerea unor noi teme destinate să iniţieze candidaţii în ceea ce semnifică astăzi achiziţie modernă, pozitivă în domeniul de referinţă psihopedagogic, să sensibilizeze cadrele didactice, învăţători, la problematica tendinţelor de inovare a teoriei şi a practicii educaţionale pe plan naţional şi internaţional;

3. Domeniile şi unităţile de competenţă cheie, precum şi nivelurile de performanţă vizate de examenul pentru obţinerea gradului II la disciplina pedagogie – elemente de psihologie sunt, în principal următoarele:

3.1. stăpânirea şi utilizarea adecvată şi argumentată a conceptelor, teoriilor, orientărilor şi tendinţelor ştiinţifice specifice fiecărei arii tematice stabilite în programă;

3.2. stăpânirea optimă a capacităţilor de proiectare, conducere şi evaluare a proceselor de instruire şi educaţie şcolară şi extraşcolară în învăţământul primar;

3.3. manifestarea unei conduite psihopedagogice optim creative în domeniul organizării experienţelor de instruire şi învăţare, al interpretării fenomenelor şi

proceselor educaţionale, al soluţionării dificultăţilor de transpunere în practica şcolară a teoriilor şi modelelor de referinţă în disciplina predată;

3.4. utilizarea eficientă a metodologiei ştiinţifice destinate cunoaşterii şi formării elevilor / grupurilor şcolare, comunicării educaţionale eficiente, consilierii elevilor şi părinţilor;

3.5… manifestarea unor atitudini şi motivaţii pozitive fată de evoluţia personalităţii elevului, asigurând astfel şanse de acces, de reuşită şi integrare şcolară şi socială pentru toţi copiii.

4. Comparativ cu vechea programă de obţinerea gradului II, prezentul corp de teme aduce unele ameliorări. Acestea constau în:

d. restructurarea unor elemente în conţinutul temelor, inclusiv introducerea unor concepte noi;

e. introducerea de noi teme (de exemplu, temele vizând sistemul instituţional, managementul clasei de elevi);

f. prezentarea unei bibliografii generale şi tematice nerestrictive, conţinând documente legislative şi cu rol reglator în învăţământ, cursuri şi monografii, precum şi dicţionare, de natură să dezvolte bibliografia ataşată fiecărei teme; ea va fi consultată corespunzător solicitărilor din subtematica prezentată.

B. TEME PENTRU STUDIUL INDIVIDUAL, CURSURI, SEMINARII ŞI APLICAT II

I. Problematica educaţiei şi a învăţământului în societatea contemporană.

Inovaţie şi reformă în şcoala românească. II. Educabilitatea. Factorii devenirii fiinţei umane.

III. Structura şi dinamica personalităţii.

IV. Problematica sistemului instituţional şi a procesului de învăţământ. V. Finalităţile educaţiei. Ideal, scopuri, obiective.

VI. Învăţarea şcolară. Orientări contemporane în teoria şi practica învăţării.

VII. Probleme teoretice şi practice ale

curriculumului. Reforma curriculumului în învăţământul românesc.

VIII. Predarea. Orientări contemporane în teoria şi practica predării.

IX. Metodologia şi tehnologia instruirii. Moduri şi forme de organizare a activităţilor didactice. X. Relaţii şi interacţiuni educaţionale XI. Evaluarea în procesul de învăţământ şi educaţie.

XII. Proiectarea pedagogică a educaţiei şi instruirii. Moduri şi forme de organizare a activităţilor didactice.

XIII. Personalitatea învăţătorului

XIV. Educaţia morală

XV. Consiliere psihopedagogică în ciclul primar

XVI. Managementul şi gestiunea clasei de elevi.

C. BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

Legea învăţământului nr. 84/1995, republicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 606, 10 decembrie 1999.

Legea privind Statutul personalului didactic nr. 128/1997, Monitorul Oficial al României, partea I, nr. 158.

MEN, Curriculum Naţional. Planuri – cadru de învăţământ pentru învăţământul preuniversitar (coord. D. Georgescu, M. Cerchez, M. Singer, L. Preoteasa), Bucure şti, Editura Corint, 1999.

CERGHIT, I... VLĂSCEANU, L., Curs de pedagogie, Bucureşti, 1988.

COSMOVICI, A., IACOB, L., (coord), Psihologie şcolară, Iaşi, Editura Polirom, 1998.

CUCOŞ, C. (coord), Psihopedagogie pentru examenul de definitivare şi grade didactice, Iaşi, Polirom, 1998.

IUCU, B., R, Managementul şi gestiunea clasei de elevi – fundamente teoreticometodologice, Iaşi, Polirom, 2000.

IONESCU, M., RADU, I. (coord), Didactica modernă, Cluj-Napoca, Dacia, 1995.

JINGA, I., ISTRATE, E. (coord), Manual de pedagogie, Bucureşti, Editura All, 1998.

NEAC ŞU, I., Instruire şi învăţare, Bucure şti, EDP,

1999.
NECULAU, A., COZMA, T., (coord), Psihopedagogie pentru examenul de definitivat şi gradul II, Iaşi, Editura S. Haret, 1999.
CRISTEA, S., Dicţionar de termeni pedagogici, Bucureşti, EDP, 1998.
ŞCHIOPU, U., (coord), Dicţionar de psihologie, Bucureşti, Editura Babel, 1997.
D. ANALITICA TEMELOR
I. Problematica educaţiei şi învăţământului în societatea contemporană. Inovaţie şi reformă în şcoala românească
1. Educaţia şi provocările lumii contemporane: criza mondială a educaţiei, procese de tranziţie, soluţii generale şi specifice.
2. Educaţia şi dezvoltarea durabila a societăţii între exigenţele prezentului şi cele ale viitorului. Dinamica relaţiei educaţie de bază / educaţie permanent a / autoeducaţie.
3. Inovaţie şi reformă în învăţământul primar românesc-finalităţi, tendinţe, politici şi practici educaţionale (implicarea părinţilor şi a comunităţii în viaţa şcolii).
4. Managementul schimbărilor în învăţământ.
5. Alternative la învăţământul primar din România: Waldorf, Step by Step.
BIBLIOGRAFIE:
Agenţia Naţională Socrates, Combaterea eşecului şcolar: o provocare pentru construc ţ ia europeană, Bucureşti, Editura Alternative, 1996.
BÂRZEA, C., Arta şi ştiinţa educaţiei, Bucureşti, EDP, 1995
BÂRZEA, C., (coord), Reforma învăţământului în România: condiţii şi perspective, Bucure şti, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 1993.
BOTKIN, J., W., ELMANDIRA, M., MALITA, M., Orizontul fără limite al învăţării, Bucureşti, Editura Politică, 1981.

DAVE, R.H. (şubred), Fundamentele educaţiei permanente, Bucureşti, EDP, 1991.

CRISTEA, S., Fundamentele pedagogice ale reformei învăţământului, EDP, 1994.

FAURE, E., (şi colab), A învăţa să fii. Un raport UNESCO, Bucureşti, EDP, 1982

MARGA, A., Educaţia în tranziţie, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1999.

MIROIU, A., (coord), învăţământul românesc azi. Studii de diagnoză, Iaşi, Editura Polirom, 1998

NEACŞU, I., (coord.), Şcoala românească în pragul mileniului III, Bucureşti, Editura Paideia, 1997.

PĂUN, E., Educaţia şi dezvoltarea socială în domenii ale pedagogiei (coord, S., STANCIU), Bucureşti, EDP, 1983.

Xxx Problematica reformei, Revista de pedagogie, nr. 1 – 2/1993.

STANCIU, I., GH. Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX, Bucureşti, EDP, 1995.

TOMAS, J., Marile probleme ăla educaţiei în lume, Bucureşti, EDP, 1977.

VĂIDEANU, G., Educaţia la frontiera dintre milenii, Bucureşti, Editura Politică, 1988.

VAIDEANU, G., UNESCO-50-EDUCAŢIE, Bucureşti, EDP, 1996.

VI A SECANU, L., Decizie şi inovaţie în învăţământ, Bucureşti, EDP, 1979.

XXX Curriculum Naţional. Cadru de referinţă, MEN – CNC, Bucureşti, Editura Corint, 1998.

XXX Programe şcolare pentru învăţământul primar, MEN-CNC, Corint, 1998.

XXX Planuri-Cadru de învăţământ pentru învăţământul preuniversitar, MEN, Editura Corint, Bucureşti, 1999.

II. Educabilitatea. Factorii devenirii fiinţei umane

1. Conceptul de educabilitate.

2. Teorii privind educabilitatea: teorie ereditaristă, teoria ambientalistă, teoria dublei determinări – esenţa (mecanisme), limite.

3. Ereditate-premisa naturala a dezvoltării psiho-individuale.

4. Mediul-cadrul sociouman al dezvoltării psiho-individuale

5. Educaţia-factor determinant al dezvoltării psiho-individuale.

6. Specificul influentelor educative şi ale mediului la şcolarul mic şi mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

Antonesei, L., Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei, Iaşi, Editura Polirom, 1996.

Birch, A., Hayward, Sh., Diferenţe interindividuale, Bucureşti, Editura Tehnică, 1999.

Golu, P., învăţare şi dezvoltare, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1985.

Larmat, J., Genetica inteligenţei, Bucureşti, Editura, Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1977.

Macovei, E., Educabilitatea (în Pedagogie) Bucureşti, EDP, R.A., 1997.

Monteil, J-M., Educaţie şi formare, Iaşi, Editura Polirom, 1997.

Negreţ I., Educabilitatea (în Manual de pedagogie) (coord., I. Jinga, E., Istrate), Bucureşti, Editura All, 1998.

Oancea Ursu, Gh., Ereditatea şi mediul în formarea personalităţii, Timişoara, Editura Facla, 1985.

Păun, E., Educabilitatea (în Curs de pedagogie), (coord I., Cerghit., L., Vlăsceanu), Bucureşti, Universitatea Bucureşti, 1988.

Piaget, J., Biologie şi educaţie, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1975.

Todoran, D., Individualitate şi educaţie, Bucure şti, EDP, 1974

III. Structura şi dinamica personalităţii

1. Conceptul de personalitate:

Modele de abordare a personalităţii – modelul trăsăturilor, modelul factorial, modelul umanist ş. a;

Structura personalităţii – temperament, aptitudini, caracter. Unitatea şi dinamica lor.

Perspective noi în abordarea structurii personalităţii.

2. Caracteristicile dezvoltării psihofizice a şcolarului mic şi mijlociu.

3. Dimensiunea creativă a personalităţii. Formare, dezvoltare, exprimare, afirmare în plen individual şi social.

4. Metode şi tehnici de cunoaştere a personalităţii şcolarului mic şi mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

Allport, G., Structura şi dezvoltarea personalităţii, Bucureşti, EDP, 1981.

Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie şcolară, Iaşi, Editura Polirom, 1998.

Creţu, C., Psihopedagogia succesului, Iaşi, Editura Polirom, 1997.

Davitz, G., Ball, S., Psihologia procesului educaţional, Bucureşti, EDP, 1978.

Nicola, Gr. (coord.), Psihologia socială, Aspecte contemporane, Iaşi, Editura Polirom, 1996.

Oprescu, V., Fundamentele psihologice ale pregătirii şi formării didactice, Craiova, Editura Universitaria, 1996.

Pavelcu, V., Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii, Bucureşti, EDP, 1982.

Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Cre ţ u, T., (sub redacţie), Psihologia şcolară, Tipografia Universităţii, Bucureşti, 1987.

Stoica, A., Creativitatea elevilor – posibilităţi de cunoaştere şi educare, Bucureşti, EDP, 1983.

Şchiopu, U., Verza, E., Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii, Bucureşti, EDP, 1995.

Zlate, M., Fundamentele psihologiei, Bucureşti, Editura XXI, 1994.

Zlate, M., Eul şi personalitatea, Bucureşti, Editura „Trei”, 1997.

IV. Problematica sistemului instituţional de învăţământ şi a procesului de învăţământ

1. Sistemul de învăţământ – concept, funcţii, structură, tendinţe de evoluţie.

2. Procesul de învăţământ – concept, funcţii,

structura. Dimensiuni generale (funcţională, structurală, operaţională). Caracteristici generale (interacţiunea învăţător – elev, interdependenţa informativ – formativ, reglarea – autoreglarea). Specificul abordării sistemice şi comunicaţionale în învăţământul primar.

3. Analiza procesului de învăţământ la nivelul interacţiunii, evaluarea iniţiată – predareânvăţare – evaluare.

4. Interdependenţa formal-nonformal-informal la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ.

5. Normativitate în procesul de învăţământ. Sistemul principiilor didactice. Fundamente, relevant a pentru învăţământul primar, practică, aplicaţii.

BIBLIOGRAFIE:

Agenţia Naţională Socrates, Fişe descriptive ale sistemelor educative ale statelor membre în Comunitatea Europeană (în Combaterea eşecului şcolar o provocare pentru construcţia europeană) Bucureşti, Editura Alternative, 1996

Călin, M., Procesul instructiv – educativ – subsistem pedagogic. Perspectiva sistematic structurală şi funcţională (în Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară. Analiza multireferenţială), Bucureşti, EDP, 1995

Călin, M., Normativitatea educaţiei (în Teoria educaţiei, fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative), Bucureşti, Editura All, 1996.

Abordarea sistemică a procesului de învăţământ (în Sinteze pe teme de didactică modernă), Culegere editată de revista „Tribuna şcolii”, Bucureşti, 1986, (coord. Radu, I.T.)

Cristea, S., Formele educaţiei. Sistemul de educaţie, în Pedagogie, volumul I, Piteşti, Editura Hardiscom, 1997

Cucoş, C., Normativitatea activităţii didactice (în Pedagogie), Iaşi, Editura Polirom, 1996.

Ministerul învăţământului, învăţământul din alte ţări, Bucureşti, 1990.

Nicola, I., Procesul de învăţământ (în Pedagogie), Bucureşti, EDP, 1994.

Păun „E., Şcoala-abordare socio pedagogică, Iaşi, Editura Polirom, 1999.
Vă ideanu, G., Educaţia la frontiera dintre milenii, Bucureşti, Editura Politică, 1988
V. Finalităţile educaţiei. Ideal, scopuri, obiective
1. Definirea şi analiza conceptelor: finalitate, ideal, scop, obiectiv, sarcina, profilul educaţional al elevului.
2. Taxonomia finalităţilor. Criterii şi sisteme de referinţă în clasificare: macromicro (finalităţi de sistem-finalităţi de proces); grad de generalitate (obiective generalespecifice /intermediare; obiectivecadru, obiective de referinţă; concrete/ operaţionale); conţinut psihologic (obiective cognitive afective psihomotorii), competenţe generale şi specifice; temporalitate; măsurabilitate ş.a.
3. Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale. Concept, model, relevanţa practică, limite, Aplicaţii.
BIBLIOGRAFIE:
Călin, M., Scopurile procesului instructiv-educativ. Perspectiva axiologică şi praxiologică (în Procesul instructiv-educativ). Instruire şcolară. Analiza multireferenţială, Bucureşti, EDP, 1995
Cerghit. I., (coordonator), Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, Bucureşti, EDP, 1983
Cristea, S., Finalităţile educaţiei (în Pedagogie), vol. I, Piteşti, Editura Hrdiscom, 1996
Cristea., S., Obiectivele pedagogice ale procesului de învăţământ (în Pedagogie), vol.2. Piteşti, Editura Hardiscom, 1997.
Cucoş, C., Finalităţile educaţiei (în Pedagogie), Iaşi, Editura Polirom, 1996
De Landsheere, V., De Landsheere, G., Definirea obiectivelor educaţiei, Bucureşti, EDP, 1979
Dimitriu. E., Finalităţile educaţiei (în Probleme fundamentale ale educaţiei, coord. D. Todoran), Bucureşti, EDP, 1982.
Gagne, R., Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, Bucureşti, EDP, 1977.
Neacşu, I. Finalităţile educaţiei (în Curs de

pedagogie coord. I, Cerghit, L. Vlăsceanu), Universitatea Bucureşti, 1988.

Nicola, I., Finalităţile acţiunii educaţionale. Proiectarea educaţională, în Pedagogie, Bucureşti, EDP, 1994

Potolea, D., Scopuri şi obiective ale procesului didactic, în Sinteze pe teme de didactică modernă (coord „I. T. Radu). Culegere metodică, editată de „Tribuna Şcolii”, Bucureşti, 1996.

Potolea, D., Teoria şi metodologia obiectivelor educaţionale (în Curs de pedagogie, coord. I. Cerghit, L. Vlăsceanu), Universitatea Bucureşti, 1988.

Curriculum Naţional – Cadru de referinţă, M.E.N.-C.N.C. Corint, Bucureşti, 1998.

VI. Învăţarea şcolară. Orientări contemporane în teoria şi practica învăţării

1. Conceptul de învăţare şcolară. Mecanisme şi procesualitate. Forme, tipuri şi niveluri de învăţare. Teorii ale învăţării (B.F. Skinner, J, Piaget, L.S. Vîgotski.

J. Bruner, D.P. Ausubel, Gagne ş.a.).

2. Condiţii interne ale învăţării şcolare: procesele cognitive, afective, volitive: motivaţia-geneza, dinamica, forme, structuri motivaţionalatitudinale. Legea optimului motivaţional.

3. Condiţii externe ale învăţării şcolare: statutul profesorului, mediul şcolii şi al clasei de elevi, mediul socio-familial, factori ergonomici şi de igiena ai învăţării ş.a.

4. Interdependenţa dintre condiţiile interne şi externe ale învăţării. Valorificare şi optimizare.

5. Specificul învăţării la şcolarul mic şi mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

Ausubel, D., Robinson, R., învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică, Bucureşti, EDP, 1981.

Cosmivici., A. (coord. A... Neculau, T, Cozma), învăţarea şcolară (în Psihopedagogia pentru examenul de definitivare şi gradul I), Iaşi, Editura Spiru Haret, 1994.

Gagne, R.”, Condiţiile învăţării”, EDP, Bucureşti, 1975.

Golu, P., Verza, E... Zlate, M. „Psihologia copilului”, Manual pentru şcoli normale, EDP, Bucureşti, 1993.

Golu, P., învăţare şi dezvoltare, Bucureşti, ESE, 1985.

Kulesar, T., Factorii psihologici ai reuşitei şcolare, Bucureşti, EDP, 1978.

Jinga, I., Negreţ I., învăţarea eficientă, Bucure şti, Editura Aldin, 1999.

Miclea, M., Psihologia cognitivă, Cluj-Napoca, Editura Gloria, 1994.

Miclea, M., învăţarea şcolară şi psihologia cognitivă, în Educaţia şi dinamica ei, (coord... M. Ionescu), Bucureşti, Editura Tribuna învăţământului, 1998.

Neacşu, I., Metode şi tehnici moderne de învăţare eficienta A Bucureşti, Editura Militară, 1990.

Neacşu, I., Instruire şi învăţare, Bucureşti, EDP, 1999.

Verza, E., Şchiopu, U., Psihologia vârstelor, Bucureşti, EDP, 1995.

VII. Probleme teoretice şi practice ale curriculumului. Reforma curriculumului în învăţământul primar românesc

1. Analiza conceptelor: curriculum, arie curriculară, ciclu curricular, conţinut al învăţământului, situaţie de învăţare.

2. Relaţia obiective-conţinuturi, metode de predare-învăţare-evaluare.

3. Factori determinanţi şi surse generatoare în elaborarea curriculumului.

4. Tipuri de curriculum: core curriculum (de baza, trunchi comun) – curriculum la dispoziţia şcolii; analiza raporturilor obligatoriu-opţional; formalnonformal; naţional-local.

5. Orientări şi practici noi în organizarea curriculumului: interdisciplinaritate, organizare modulară, organizare de tip integrat, curriculum diferenţiat şi personalizat.

ó. Documentele curriculare: planul-cadru, programe şcolare, manualele, materialele suport (ghiduri, portofolii, culegeri, manualul profesorului etc.). Metodologia aplicării lor în şcoală.

BIBLIOGRAFIE:

Creţu, C., Curriculum diferenţiat şi personalizat, Iaşi, Editura Polirom, 1998.

Creţu, C., Conceptul de curriculum (etimologie, evoluţii semantice ale conceptului de curriculum, definiţii, componentele curriculumului, tipuri de curriculum), (în Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice, coord. C, Cucoş), Iaşi, Editura Polirom, 1998.

Cristea, S., Proiectarea curriculară (în Pedagogia), vol.2, Piteşti, Editura Hardiscom, 1997.

Crişan, Al. (coord.), Curriculum şcolar. Ghid metodologic, Bucureşti, M.E.I.-I.S.E., 199 ó.

Cucoş, C., Delimitări conceptuale: conţinut al învăţământului şi curriculum (în Pedagogie), Iaşi, Editura Polirom, 199 ó.

Curriculum şi dezvoltare curriculară, Revista de pedagogie, nr. 3 – 4/1994.

D'Hainaut, L., (coord.), Programe de învăţământ şi educaţia permanentă, Bucureşti, EDP, 1981.

Jinga, I., Negreţ, I., învăţarea eficientă, Bucure şti, Editura Aldin, 1999.

Potolea, D., Teoria şi metodologia obiectivelor educaţionale, (în Curs de pedagogie coord: I. Cerghit, L. Vlăsceanu), Bucureşti, Universitatea Bucureşti, 1988.

Stanciu, M., Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic, Iaşi, Editura Polirom, 1999.

Văideanu, G., Orientări şi tendinţe în educaţia contemporană, (în Educaţia la frontiera dintre milenii), Bucureşti, Editura Politică, 1988.

Ungureanu, D., Teoria curriculumului, Timişoara, Editura Mirton, 1999. VIII. Predarea. Orientări contemporane în teoria şi practica predării

1. Conceptul de predare. Relaţia predare – învăţare – evaluare.

2. Predarea – act de comunicare pedagogică eficientă.

3. Strategii şi stiluri de predare.

4. Specificul predării în învăţământul primar.

5. Modele de determinare a eficacităţii şi eficientei predării şi a comportamentului didactic al învăţătorului.

BIBLIOGRAFIE:

Davitz, J., Ball, S., Psihologia procesului educaţional, Bucureşti, EDP, 1978.

Dragu, A., Structura personalităţii profesorului, Bucureşti, EDP, 1996.

Ionescu, M., Chiş, V., Strategii de predare-învăţare în concordanţă cu scopurile didactice, (în Sinteze pe teme de didactică modernă), Bucureşti, Tribuna învăţământului, 1986.

Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Iaşi, Polirom, 2000.

Marcu, S., (coord.), Competenţa didactică – perspectiva psihologiei, Bucureşti, Editura All, 1999.

Mitrofan, N., Aptitudinea pedagogică, Bucureşti, Editura Academiei, 1982.

Neacşu, I., Instruire şi învăţare, Bucureşti, EDP, 1999.

Potolea, D., Profesorul şi strategiile conducerii învăţării, (în vol. Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ, coord. I. Jinga, L., Vlăsceanu), Bucureşti, Editura Academiei, 1989.

Şoitu, L., Pedagogia comunicării, Bucureşti, EDP, 1997.

IX. Metodologia şi tehnologia instruirii

1. Delimitări conceptuale: metodologie, tehnologie, strategie, metoda, procedeu, mijloc. Analiza interdependenţelor. Rolul integrator al strategiilor didactice.

2. Sistemul metodelor de instruire. Clasificare şi caracteristicile principalelor grupe de metode. Specificul metodelor de instruire pentru învăţământul primar.

3. Descrierea metodelor de instruire. Fundamente şi

posibilităţi de aplicare eficientă, activizatoare, creativă.

4. Mijloace didactice şi suporturi tehnice de instruire: rol, funcţii, valenţe formative.

5. Instruirea asistată de calculatordirecţie strategică în perfecţionarea metodologiei şi tehnologiei instruirii.

BIBLIOGRAFIE:

Cerghit, I., Metode de învăţământ, Ed a II-a, Bucureşti, EDP, 1980.

Cerghit, I., Neacşu, I., Metodologia activităţii didactice, (în Didacticacoord. D. Salade), Bucureşti, EDP, 1982.

Chiş, V., Demersuri de instruire sub asistenta calculatorului, (în Educaţia şi dinamica ei), Bucureşti, Editura Tribuna învăţământului, 1998.

Cretu, C., Instruirea asistată de calculator. Experienţe şi perspective, (în Psihopedagogie pentru examenul de definitivare şi gradul II, coord. A. Neculau, T. Cozma), Iaşi, Editura Spiru Haret, 1994.

Ionescu, M., Chiş, V., Metodologia activităţii didactice, (în Didactica modernă, coord. M. Ionescu, I. Radu), Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1995.

Mucica, T. (coord.), îndrumar metodic pentru folosirea mijloacelor de învăţământ, Bucureşti, EDP, 1982.

Moise, C., Metode de învăţământ, (în Psihopedagogia pentru examenele de definitivare şi grade didactice – coord. C. Cucoş), Iaşi, Editura Polirom, 1998.

X. Relaţii şi interacţiuni educaţionale

1. Definirea şi analiza conceptului de relaţie educaţională

2. Relaţii îi şi interacţiuni educaţionale în clasa de elevi: relaţii de intercunoaştere, relaţii de intercomunicare, relaţii socio – afective preferenţiale, relaţii îi de influenţare

3. Caracteristicile demersului de „influentă educaţională” în învăţământul primar

4. Implicarea socială şi personalitatea elevului: complianţă comportamentală în clasă

5. Atracţia interpersonală în clasa de elevi

6. Comunicarea interpersonală

7. Climat educaţional în clasa de elevi

BIBLIOGRAFIE:

Călin, C., M., Relaţia educativă în cadrul procesului de instruire a elevului (dimensiuni), în Revista de Pedagogie, Nr. 3 / 1991.

Călin, C., M., Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative, Bucureşti, Editura ALL, 1996.

Drăgan, I., Ozunu, D., Tomşa, Gh., (coord.), Dicţionar de orientare şcolară şi profesională, Bucureşti, Editura Afeliu, 1996.

Geissler, E., Mijloace de educaţie, Bucureşti, EDP, 1977.

Holban, I., (coord.), Cunoaşterea elevului. O sinteză a metodelor, Bucureşti, EDP., 1978.

Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Bucureşti, Editura D. Bolintineanu, 1999.

Iucu, R., Managementul şi gestiunea clasei, Iaşi, Editura Polirom, 2000.

Păun, E., Clasa de elevi ca grup educaţional, (în Sociopedagogie şcolară, Bucureşti), EDP, 1982.

Păun, E., Şcoală – abordare sociopedagogică, Iaşi, Editura Polirom, 1999.

Salade, D., Dimensiunile educaţiei, Bucureşti, EDP, 1997.

Toma, S., Profesorul, factor de decizie, Bucureşti, Editura Tehnică, 1994.

Tomşa, Gh., Consilierea şi orientarea în şcoală, Bucureşti, Casa de Editură şi Presă, Viaţa Românească, 1999.

Tomşa, Gh., Orientarea şi dezvoltarea carierei la elevi, Bucureşti, Casa de Editură şi Presă, Viaţa Românească, 1999.

Zlate, M., Zlate, C., Cunoaşterea şi activarea grupurilor şcolare, Bucureşti, Editura Politica, 1982.

XI. Evaluarea în procesul de învăţământ şi educaţie

1. Definirea şi analiza conceptului de evaluare.

Măsurarea – aprecierea – decizia. Integrarea evaluării în procesul de învăţământ.

2. Funcţiile evaluării: de informare, motivaţională, de control, diagnoză, selecţie şi certificare, prognoză, reglareautoreglare.

3. Forme / tipuri de evaluare a rezultatelor şi a progreselor şcolare: iniţială, continuă / formativă, finală / sumativă.

4. Metode şi tehnici de evaluare a rezultatelor şi a progreselor şcolare (verificări orale, lucrări scrise, lucrări practice, teste de evaluare, proiecte, portofolii, chestionare, observaţiile ş.a.).

5. Factori perturbatori şi erori în evaluarea şcolară. Modalităţi de corectare.

6. Metodologia proiectării, elaborării, aplicării şi interpretării probelor evaluative.

7. Formarea capacităţii de autoevaluare la elevi.

8. Perfecţionarea metodologiei de evaluare şi perspectiva reformei învăţământului în România.

BIBLIOGRAFIE:

Cucoş, S., Probleme de docimologie didactică, în Psihopedagogia pentru examenele de definitivare şi gradele didactice (coord. C. Cucoş), Iaşi, Editura Polirom, 1998.

De Lansheere, G., Evaluarea continuă a elevilor şi examenele, Bucureşti, EDP, 1975.

Jinga I., Petrescu A., Evaluarea performanţei şcolare, Bucureşti, Editura Delfin, 1996.

Neacşu, I., Stoica, A., (coord.), Ghid general de evaluare şi examinare, MEN, Bucureşti, Editura Aramis, 1996.

MEN, Reforma sistemului de evaluare şi examinare, Bucureşti, Editura Şcoală Românească, 1998.

Radu, I.T., Evaluarea rezultatelor şcolare, în Sinteze pe teme de didactică modernă, Bucureşti, Tribuna învăţământului, 1981.

XII. Proiectarea pedagogica a activităţilor de instruire şi educare. Moduri şi forme de organizare a

activităţilor didactice

1. Conceptul de proiectare pedagogică. Funcţiile proiectării pedagogice: anticipare, orientare, organizare, dirijare, reglareautoreglare, decizie, inovare.

2. Etapele proiectării pedagogice: definirea obiectivelor şi a sistemului de referinţă spatiotemporal, determinarea conţinuturilor; stabilirea strategiei optime de acţiune; stabilirea criteriilor şi a instrumentelor de evaluare.

3. Niveluri ale proiectării pedagogice. Finalizarea proiectării pedagogice

3.1. Proiecte elaborate pe: ciclu, an, semestru de învăţământ; săptămână, oră;

3.2. Proiecte elaborate pe: arii curriculare, disciplină şcolară, temă, subiect.

4. Unitate şi diversitate în proiectarea activităţilor de instruire şi educaţie. Modele de proiectare a lecţiei, a altor activităţi şcolare şi extraşcolare.

5. Grile de evaluare. Criterii de autoevaluare.

6. Moduri şi forme de organizare a activităţilor didactice: concept, tipologie (frontal, pegrupe, individual etc.): Lecţia – activitate didactica de bază. Alte forme de organizare.

7. Aplicaţii: proiectarea unui sistem de lecţii, de alte activităţii şcolare şi extraşcolare.

BIBLIOGRAFIE:

Buzaş, L., Activitatea didactică pe grupe, Bucureşti, EDP, 1976.

Cerghit, I., (coord.). Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, Bucureşti, EDP, 1983.

Gagne, R.M... Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, Bucureşti, EDP, 1977.

Ionescu, M., Clasic şi modern în organizarea lecţiei, Cluj-Napoca Editura Dacia, 1982.

Ionescu, M., Lecţia între proiect şi realizare, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982.

Jinga, I., Negreţ, I., învăţarea eficientă, Bucure şti, Editura Aldin, 1999. Neacşu, I., Instruire şi învăţare,

București, EDP, 1999.

XIII. Personalitatea învăţă torului

1. Structura personalităţii învăţătorului: personalitatea de bază, câmpul psihopedagogic, reprezentări psihopedagogice, credinţeleconvingerile psihopedagogice, personalitatea cristalizată, stil educaţional;

2. Statute şi roluri ale cadrului didactic: planificare, organizare, control, îndrumare, evaluare, monitorizare, consiliere, decizie;

3. Recrutarea, selecţia şi formarea cadrelor didactice;

4. Cariera didactica în România – învăţătorul şi realitatea socioeducaţionala

5. Deontologia pedagogică;

BIBLIOGRAFIE:

Călin, C., M., Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative, Bucureşti, Editura ALL, 1996.

Dragu, A., Structura personalităţii profesorului, Bucureşti, EDP, 1996.

Ionescu, M., Chiş, V., Strategii de predare – învăţare în concordanţă cu scopurile didactice, (în Sinteze pe teme de didactică modernă), Bucureşti, Tribuna învăţământului, 1986.

Iucu, R., Managementul clasei de elevi – gestionarea situaţiilor de criza educaţională, Bucure şti, Editura Bolintineanu, 1999.

Marcu, S. (coord.), Competenţa didactică-perspectiva psihologiei, Bucureşti, Editura All, 1999.

Mitrofan, N., Aptitudinea pedagogică, Bucureşti, Editura Academiei, 1982.

Neacşu, I., Instruire şi învăţare, Bucureşti, EDP, 1999.

Potolea, D., Profesorul şi strategiile conducerii învăţării, (în vol. Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ coord. I. Jinga, L. Vlăsceanu), Bucureşti, Editura Academiei, 1989.

Şoitu, L., Pedagogia comunicării, Bucureşti, EDP, 1997.
Toma, S., Profesorul, factor de decizie, Bucureşti, Editura Tehnică, 1994.
Tomşa, Gh., Consilierea şi orientarea în şcoală, Bucureşti, Casa de Editură şi Presă, Viaţa Românească, 1999.
Zlate, M., Zlate, C., Cunoaşterea şi activarea grupurilor şcolare, Bucureşti, Editura Politică, 1982.

XIV. Educaţia morală

1. Reperele întemeierii educaţiei morale: reperul subiectiv (psihologic) / reperul obiectiv (reperul axiologic – normativ)

2. Educaţia morală – instituţii sociale: determinism şi conexiuni specifice învăţământului primar

3. Limbajul moral: specificitate psihopedagogică; implicaţii în activitatea instructiv-educativă

4. Comportamentul moral: definiţie, forme de exprimare, caracteristici.

5. Nivelurile şi stadiile dezvoltării şi educării comportamentului moral: concepţiile lui Piaget, Kohlberg şi Allport

6. Autoeducaţia morală – parte constitutivă a educaţiei morale: semnificaţii, forme surse şi componente structural funcţionale

7. Finalităţile, strategiile şi formele de evaluare ale educaţiei morale

BIBLIOGRAFIE:

Allport, G., W., Structura şi dezvoltarea personalităţii, Bucureşti, EDP, 1983
Călin, C., M., Educaţia morală în viziunea lui Piaget şi a discipolului său Kohlberg, în Revista de psihologie, serie nouă, 1 – 2 / 1997, Tomul 43
Călin, C., M., Valorile, dezvoltarea morală şi educaţia, în Revista învăţământul Primar, nr. 4 / 1996 şi 1 – 2 / 1997
Călin, C., M., Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative, Bucureşti, Editura ALL, 1996

Cucoş, Constantin, Axiologie şi educaţie, Bucureşti, EDP, Bucureşti, 1994

Cucoş, Constantin, Educaţia religioasă, Iaşi, Editura Polirom, 1999

Dewey, J., Democraţie şi educaţie, Bucureşti, EDP, 1972

Iucu, B., Romiţă, Managementul şi gestiunea clasei de elevi, Iaşi, Polirom, 2000

Geissler, E., Mijloace de educaţie, Bucureşti, EDP, 1977

Păun, E., Sociopedagogie şcolară, Bucureşti, EDP, 1982

Sponville – Comte, A, Mic tratat al marilor virtuţi, Bucureşti, Editura Univers, 1998

XV. Consilierea psihopedagogică în ciclul primar

1. Delimitarea conceptelor: consiliere, orientare şcolară şi profesională.

2. Clasa de elevi ca grup educaţional. Sintalitatea clasei de elevi.

3. Consilierea psihopedagogică. Orientare şcolară şi profesională: fundamente, obiective, conţinuturi, metodologie, cadru instituţional (centre şi cabinete de asistenţă psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice şi părinţilor).

4. Documente utilizate în managementul clasei de elevi: planul activităţii educative (pe ciclu, an, semestru), fişa de caracterizarepsiho sociopedagogică a clasei de elevi; fişa de caracterizare psihopedagogică a elevului.

5. Parteneriat şi cooperare în domeniul consilierii.

BIBLIOGRAFIE

Badea. E., Caracterizarea dinamică a copilului şi a adolescentului de la 3 la 17 – 18 ani, Bucureşti, Editura Tehnică, 1997.

Cretu, C., Curriculum diferenţiat şi personalizat, Iaşi, Editura Polirom, 1998.

Dirigintele. Ora de dirigenţie, volum editat de Tribuna învăţământului, Bucureşti, 1995.

Drăgan, I., Ozunu, D., Tomşa, Gh., (coord.), Dicţionar

de orientare şcolară şi profesională, Bucureşti, Editura Afeliu, 1996.
Geissler, E., Mijloace de educaţie, Bucureşti, EDP, 1977.
Holban, I., (coord.), Cunoaşterea elevului. O sinteza a metodelor, Bucureşti, EDP., 1978.
Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Bucureşti, Editura D. Bolintineanu, 1999.
Iucu, R., Managementul şi gestiunea clasei, Iaşi, Editura Polirom, 2000.
Nicola, I., Dirigintele şi sintalitatea colectivului de elevi, Bucureşti, EDP, 1978.
Păun, E., Clasa de elevi ca grup educaţional, în Sociopedagogie şcolară, Bucureşti, EDP, 1982.
Păun, E., Şcoală – abordare sociopedagogică, Iaşi, Editura Polirom, 1999.
Salade, D., Dimensiunile educaţiei, Bucureşti, EDP, 1997.
Toma, S., Profesorul, factor de decizie, Bucureşti, Editura Tehnică, 1994.
Tomşa, Gh., Consilierea şi orientarea în şcoală, Bucureşti, Casa de Editură şi Presă, Viaţa Românească, 1999.
Tomşa, Gh., Orientarea şi dezvoltarea carierei la elevi, Bucureşti Casa de Editură şi Presă, Viaţa Românească, 1999.
Zlate, M., Zlate, C., Cunoaşterea şi activarea grupurilor şcolare, Bucureşti, Editura Politică, 1982.

XVI. Managementul şi gestiunea clasei de elevi

1. Managementul clasei – argumente organizaţionale; argumente epistemice; argumente istorice; argumente sociologice; argumente psihologice; argumente manageriale;

2. Paradigme explicativ-conceptuale ale studiului managementului clasei; paradigme metodologice ale studiului managementului clasei de elevi

3. Factori determinanţi ai managementului clasei: recrutarea, selecţia şi formarea cadrelor didactice;

4. Structura dimensionala a managementului clasei de elevi: dimensiunea ergonomică, dimensiunea psihologică, dimensiunea socială, dimensiunea normativă, dimensiunea operaţională, dimensiunea inovatoare

5. Managementul clasei şi disciplina; managementul clasei şi începutul anului şcolar

6. Consecinţe ale unui management al clasei defectuos: lipsa de motivare, oboseala, deprecierea climatului educaţional, atitudinea elevilor de ignorare şi indiferenţă, agresivitatea – violenţa

7. Gestionarea situaţiilor de „criza" educaţională în clasa de elevi; intervenţia în situaţiile de criza educaţională: abaterea comportamentală

BIBLIOGRAFIE:

Badea. E., Caracterizarea dinamică a copilului şi a adolescentului de la 3 la 17 – 18 ani, Bucureşti, Editura Tehnică, 1997.

Creţu, C., Curriculum diferenţiat şi personalizat, Iaşi, Editura Polirom, 1998.

Dirigintele. Ora de dirigenţie, volum editat de Tribuna învăţământului, Bucureşti, 1995.

Drăgan, I., Ozunu, D., Tomşa, Gh., (coord.), Dicţionar de orientare şcolară şi profesională, Bucureşti, Editura Afeliu, 1996.

Geissler, E., Mijloace de educaţie, Bucureşti, EDP, 1977.

Holban, I., (coord.), Cunoaşterea elevului. O sinteza a metodelor, Bucureşti, EDP., 1978.

Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Bucureşti, Editura D. Bolintineanu, 1999.

Iucu, R., Managementul şi gestiunea clasei, Iaşi, Editura Polirom, 2000.

Nicola, I., Dirigintele şi sintalitatea colectivului de elevi, Bucureşti, EDP, 1978.

Păun, E., Clasa de elevi ca grup educaţional, în Sociopedagogie şcolară, Bucureşti, EDP, 1982.

Păun, E., Şcoală – abordare sociopedagogică, Iaşi, Editura Polirom, 1999.

Salade, D., Dimensiunile educaţiei, Bucureşti, EDP, 1997.

Toma, S., Profesorul, factor de decizie, Bucureşti, Editura Tehnică, 1994.

Tomşa, Gh., Consilierea şi orientarea în şcoală, Bucureşti, Casa de Editură şi Presă, Viaţa Românească, 1999.

Tomşa, Gh., Orientarea şi dezvoltarea carierei la elevi, Bucureşti Casa de Editură şi Presă, Viaţa Românească, 1999.

Zlate, M., Zlate, C., Cunoaşterea şi activarea grupurilor şcolare, Bucureşti, Editura Politică, 1982.